

**Andréa Machado de Almeida Mattos**

**PERCEPÇÕES DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS  
SOBRE SUA SALA DE AULA: UMA VISÃO ÊMICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Lingüísticos, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras: Lingüística Aplicada.

Área de concentração: Lingüística Aplicada  
ao Ensino de Línguas Estrangeiras

Orientadora: Profa. Doutora Laura Stella  
Miccoli – UFMG

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da UFMG

2000

*Para  
Galileu, Letícia, Daniela e Paula –  
principais espectadores desta  
jornada.*

## *Agradecimentos*

*Um trabalho deste porte, como deve ser uma Dissertação de Mestrado, jamais pode ser levado a cabo de maneira solitária. Numa jornada desta natureza, o viajante precisará contar com a ajuda de inúmeras pessoas, conhecidas ou não, e sem dúvida não dispensará o apoio de seus entes mais queridos e amigos mais próximos. Em minha jornada pessoal pelos intrincados caminhos da Academia, incontáveis foram as vezes em que necessitei de ajuda, material ou espiritual, informativa ou acadêmica, pessoal ou institucional. Não me recordo de ter tido alguma vez sequer um desses pedidos negado. Por esse motivo, desejo agradecer publicamente*

*Em primeiro lugar, à minha informante Carolina, que me abriu as portas de sua sala de aula, ampla e irrestritamente, pois sem sua participação este trabalho não teria sido possível;*

*Aos alunos do curso de inglês do CENEX, que prontamente permitiram a participação de sua professora nesta pesquisa;*

*À minha orientadora, Prof. Dra. Laura Stella Miccoli, com quem aprendi grandes lições para a mente, para o corpo e para a alma;*

*Ao meu marido, pelo seu apoio, relutante, a princípio, mas irrestrito e incondicional quando mais precisei;*

*Às minhas filhas, por suportarem meus momentos de ausência e angústia; à minha mãe, por tantas visitas mensais; e a meu pai e minha irmã, que mesmo de longe torceram pelo meu sucesso;*

*Aos meus professores, que dividiram comigo seu tempo, seus conhecimentos e sua dedicação;*

*Em especial, à Prof. Dra. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva, que também partilhou comigo sua sabedoria, abrindo portas e mostrando caminhos; e à Prof. Deise Prina Dutra, por sua importante contribuição para a realização desta pesquisa;*

*A Jussara Maria Zilles, que me introduziu o tema e me sensibilizou para a importância da Lingüística Aplicada;*

*Aos meus colegas em geral, cujos nomes não cito para não tornar este volume ainda mais extenso, por ouvirem minhas reflexões durante nossos encontros semanais e por participarem da minha história acadêmica, contribuindo de alguma forma para o meu desenvolvimento;*

*Em especial, a Ana Maria Chiarini, Maristela de Souza Borba e Denise de Souza Silva Pinto, que dividiram comigo momentos de luta, de ansiedade e de alegrias;*

*A Izabel Maria da Silva e Ricardo Augusto de Souza, por sua amizade, companheirismo, colaboração e desprendimento;*

*Ao Dr. Cláudio D. Pacheco, amigo e pediatra de minhas filhas, por vezes médico da família, por me ouvir e compreender minhas aflições de mãe e por estar sempre disponível e vir em meu socorro sempre que necessário;*

*À UFMG, à FALE, e em especial ao CENEX, entidades que viabilizaram este trabalho, e à CAPES, pelos dois anos de apoio financeiro a este projeto;*

*E por fim, mas acima de tudo, desejo agradecer a Deus, por ter-me dado forças para trilhar este caminho, com saúde e perseverança.*

*“Being a good classroom teacher means being alive to what goes on in the classroom, alive to the problems of sorting out, moment by moment, what matters from what does not.”*

(Allwright & Bailey, 1991)

## Sumário

Lista de Figuras e Tabelas .....	vii
Lista de Abreviaturas e das Convenções Adotadas nas Transcrição .....	viii
Resumo .....	ix
Abstract .....	x
<b>Capítulo I – Introdução</b> .....	<b>01</b>
1.1. Justificativa .....	03
1.2. Objetivos .....	04
1.3. Organização .....	05
<b>Capítulo II – Revisão da Literatura</b> .....	<b>07</b>
2.1. Breve Histórico da Pesquisa em Sala de Aula .....	08
2.2. As Pesquisas sobre o Professor de Língua Estrangeira .....	10
2.2.1. A Visão Comportamental .....	19
2.2.2. A Visão Cognitiva .....	20
2.2.3. A Visão Interpretativista .....	22
2.3. Os Modelos de Formação do Professor de Língua Estrangeira .....	23
2.3.1. Stern (1983) .....	25
2.3.2. Wallace (1991) .....	29
2.3.3. Richards (1998) .....	35
2.4. A Questão do Professor Não-Nativo de Língua Estrangeira .....	41
2.5. A Cultura da Sala de Aula .....	43
2.6. A Relação Pesquisador-Pesquisado .....	46
2.7. Conclusão .....	51
<b>Capítulo III – Metodologia da Pesquisa e Coleta de Dados</b> .....	<b>53</b>
3.1. Discussão da Metodologia Utilizada .....	53
3.2. A Informante .....	56
3.3. O Contexto da Coleta de Dados .....	58
3.4. Procedimentos de Coleta de Dados .....	59
3.5. Procedimentos para Análise dos Dados .....	64
3.6. Conclusão .....	66

<b>Capítulo IV – Discussão dos Resultados Obtidos.....</b>	<b>67</b>
4.1. Apresentação e Discussão dos Resultados .....	68
4.1.1. Uma Relação Expandida de Categorias Reflexivas .....	68
4.1.2. Uma Visão Global das Percepções do Professor .....	73
4.1.3. Os Fatores que Influenciam o dia-a-dia do Professor .....	78
4.1.3.1. Influências Positivas e Negativas .....	83
4.1.3.2. Pressões Internas .....	84
4.1.3.3. Pressões Externas .....	86
4.1.4. Ação Profunda .....	89
4.1.5. Evidências de Mudanças .....	92
4.1.6. Ampliação do Modelo Reflexivo de Wallace (1991) .....	102
4.2. Conclusão.....	105
 <b>Capítulo V – Conclusão .....</b>	 <b>107</b>
5.1. Implicações da Pesquisa .....	109
5.1.1. Implicações para a Formação do Professor de LE .....	109
5.1.2. Implicações para uma nova Relação Pesquisador-Pesquisado .....	111
5.2. Sugestões para Pesquisas Futuras .....	113
 <b>Referências Bibliográficas .....</b>	 <b>115</b>
 <b>Anexo A .....</b>	 <b>128</b>
<b>Anexo B .....</b>	<b>130</b>
<b>Anexo C .....</b>	<b>131</b>
<b>Anexo D .....</b>	<b>132</b>
<b>Anexo E .....</b>	<b>133</b>
<b>Anexo F .....</b>	<b>149</b>

## Lista de Figuras

	página
Figura 2.1 – O Modelo de Ensino/Aprendizagem de Stern (1983: 500) .....	26
Figura 2.2 – O Modelo Reflexivo de Wallace (1991: 49) .....	32
Figura 4.1 – Fatores que influenciam a sala de aula de LE .....	88
Figura 4.2 – Proposta para um novo modelo reflexivo para formação do professor .....	103

## Lista de Tabelas

	página
Tabela 3.1 – Cronograma dos Procedimentos de Coleta de Dados .....	61
Tabela 3.2 – Cronograma das Entrevistas de Retrospecção .....	62
Tabela 3.3 – Total de Páginas Transcritas por Entrevista .....	64
Tabela 4.1 – Quantificação dos Trechos Categorizados no conjunto Teorias de Ensino .....	73
Tabela 4.2 – Quantificação dos Trechos Categorizados no conjunto Abordagens e Métodos .....	74
Tabela 4.3 – Quantificação dos Trechos Categorizados no conjunto Avaliações do Ensino .....	76
Tabela 4.4 – Quantificação dos Trechos Categorizados no conjunto Auto-percepção .....	77
Tabela 4.5 – Quantificação dos Trechos Categorizados no Subconjunto O Contexto .....	81



## **Lista de Abreviaturas**

CAPES → Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CENEX → Centro de Extensão da FALE

FALE → Faculdade de Letras da UFMG

FL → Foreign Language

LALE → Lingüística Aplicada ao Ensino de LE

LE → Língua Estrangeira

L2 → Segunda Língua

NAP → Núcleo de Assessoria Pedagógica para Ensino de Línguas

SLTE → Second Language Teacher Education

UFMG → Universidade Federal de Minas Gerais

## **Lista das Convenções Adotadas nas Transcrições**

**I** → Informante

**P** → Pesquisadora

... → Pausa breve ou hesitação

[pausa] → Pausa longa

[            ] → Comentários da pesquisadora, inseridos durante a transcrição dos dados ou durante a seleção e apresentação dos exemplos para facilitar a compreensão

(...) → Comentários não relevantes para o ponto em questão

J , MF, ML, V → Alunas do curso, cujo nome foi apagado, mantendo-se apenas a inicial, para preservar seu anonimato

## RESUMO

Este estudo investigou uma professora de inglês em formação e suas percepções sobre sua sala de aula a partir de seu próprio ponto de vista. O desenho da pesquisa baseou-se em estudos teóricos e empíricos sobre pesquisa em sala de aula e sobre o professor de LE, adotando uma visão interpretativista e êmica. O objetivo principal da pesquisa foi buscar uma compreensão global sobre como o professor de LE interpreta sua sala de aula e os eventos que nela acontecem. Para esse fim, foi realizado um estudo de caso, utilizando entrevistas de retrospectão como principal instrumento para coleta de dados. Essas entrevistas tiveram como objetivo fomentar a reflexão crítica da informante sobre sua atuação dentro da sala de aula para promover o seu desenvolvimento profissional. O conteúdo dessas entrevistas foi categorizado, expandindo as categorias reflexivas de Richards (1998). Foram realizados, então, dois tipos de análise: uma quantitativa e outra qualitativa. Os resultados da análise quantitativa levaram a uma visão global das percepções da informante sobre sua sala de aula. A análise qualitativa forneceu uma maior compreensão sobre os fatores que influenciam o dia-a-dia do professor de LE e sobre a existência de dois níveis de ação na cultura da sala de aula. A análise revelou, ainda, que a metodologia utilizada para coleta dos dados favoreceu a reflexão crítica da informante, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional. Com base nos resultados da pesquisa, o modelo para formação do professor de LE de Wallace (1991) foi ampliado. Os resultados deste estudo trazem implicações para o campo da formação do professor de LE e para a relação existente entre pesquisador e professor-pesquisado.

## **ABSTRACT**

This study investigated a pre-service English teacher and her perceptions about her classroom from her own point of view. The research design was based on theoretical and empirical studies about classroom research and about the FL teacher, adopting an interpretivist and emic vision. The main objective of the research was to search for a global understanding of how the FL teacher interprets the events present in the classroom. To this end, a case study was conducted, using retrospective interviews as the main data collection instrument. The objective of these interviews was to foster the informant's critical reflection on her performance inside the classroom to promote her professional development. The content of these interviews was categorized, leading to the expansion of Richards' (1998) reflective categories. Next, quantitative and qualitative analyses were conducted. The results of the quantitative analysis led to a global view of the informant's perceptions of her classroom. The qualitative analysis provided a better understanding of the factors that influence a FL teacher's daily life and evidence of the existence of two levels of action in the classroom culture. The analysis also revealed that the data collection methodology favored the informant's critical reflection, fostering her professional development. Based on the research findings, Wallace's (1991) model for FL teacher education was modified. The results of this study bring implications to the field of FL teacher education and to the relationship between the researcher and the participant-teacher.

## Capítulo I

### Introdução

*“Language teaching and language teacher education  
have long been an ‘unstudied problem’ ...”  
(Freeman, 1996c:374)*

Aprender ou ensinar uma língua estrangeira<sup>1</sup> é sem dúvida um processo complexo. Prova disso é o grande número de teorias, hipóteses, arcabouços teóricos, e inúmeras e variadas pesquisas existentes sobre o assunto (Long, 1993). Essa complexidade se deve a dois motivos principais: primeiro, ao grande número de variáveis envolvidas e, segundo, à impossibilidade de se estudar a “caixa preta” (Long, 1980) diretamente<sup>2</sup>. Por isso, talvez seja necessário retratar o ensino e/ou a aprendizagem de LE parcialmente mas de vários ângulos diferentes. É o que vem sendo feito na Lingüística Aplicada atualmente: há estudos sobre aquisição de segunda língua (Dulay & Burt, 1973 e 1974; Schimidt & Frota, 1986) ou sobre aprendizagem de língua estrangeira (Gimenez, 1994; Miccoli, 1997); estudos longitudinais (Hakuta, 1976; Hatch, 1978; Hudelson, 1989) ou seccionais (Dulay & Burt, 1973 e 1974; Schachter, 1986); estudos dentro da sala de aula (Olson, 1990a; Allwright & Bailey, 1991; Bailey & Nunan, 1996) ou fora dela (White et al, 1991; Fotos, 1993); estudos que focalizam os fatores afetivos, sociais ou cognitivos que influenciam a

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, o termo ‘língua estrangeira’ (LE) será usado preferencialmente, usando-se o termo ‘segunda língua’ (L2) quando o contexto assim exigir.

<sup>2</sup> Num artigo seminal sobre pesquisa em sala de aula de aprendizagem de língua, Michael Long discute as questões metodológicas envolvidas nesse tipo de pesquisa e chama a sala de aula de “caixa preta” (“black box”) numa alusão ao pouco conhecimento até então obtido sobre o processo de ensino/aprendizagem dentro da sala de aula e à quase total ausência de pesquisas realizadas nesse contexto.

aquisição/aprendizagem (Oxford, 1990; O'Malley & Chamot, 1989; Bailey, 1980 e 1983) e estudos que focalizam o método (Anthony, 1963; Politzer, 1970), o aprendiz (Gardner & Lambert, 1972) ou o professor (Pica & Long, 1986; Woods, 1996). Todos esses estudos, apesar de retratarem o processo de ensino/aprendizagem de LE parcialmente, contribuem para um maior entendimento do fenômeno em questão. Visando a contribuir para clarear ainda mais o que se sabe sobre esse processo, a pesquisa aqui apresentada propôs-se a estudar um professor de inglês como LE e sua visão sobre sua sala de aula.

Esta pesquisa é, assim, um estudo sobre as interpretações do professor sobre a sua própria sala de aula, isto é, sobre como o professor interpreta as experiências vividas em sala de aula, a partir de seu próprio ponto de vista. Minha motivação para realizar esta pesquisa surgiu da percepção de que as pesquisas mais recentes sobre o professor de língua estrangeira se limitavam, em sua maior parte, a relatar e analisar o universo de crenças que povoa o dia-a-dia do professor, sejam elas sobre o ensino, sejam sobre a aprendizagem de LE. Apesar de entender que o estudo das crenças sobre ensino/aprendizagem de um professor é um trabalho pertinente para o campo da formação do professor de língua estrangeira, suponho que o conjunto das experiências de um professor dentro de sua sala de aula é muito mais rico e fecundo, contendo suas crenças, mas indo além e desvendando um largo leque de percepções e interpretações ainda muito pouco estudadas.

## 1.1. Justificativa

Apesar do recente interesse por pesquisas sobre o professor de língua estrangeira, as pesquisas que têm como foco o ponto de vista do professor, como afirmou Freeman (1996a, c), ainda são numericamente reduzidas, e o número dessas pesquisas é ainda menor quando se trata do contexto brasileiro. Para Freeman,

“There has been the need to study, to understand, and in a sense to define, *teaching* independent of its outcomes; this includes coming to understand the role and person of the teacher (...). There has been a parallel need to study *teacher education* as the means of developing in teachers the capacity to teach.” (1996c: 360)<sup>3</sup>

A pesquisa aqui relatada tenta contribuir, em primeiro lugar, para sensibilizar outros pesquisadores e/ou professores para a necessidade e a importância de estudos nessa área. É importante compreender as interpretações do professor sobre sua prática para mostrar como essas interpretações dão rumo à sua atuação na sala de aula. Através dessa compreensão pode-se acessar a teoria da educação e a teoria de ensino/aprendizagem de língua subjacentes que, sem dúvida, embasam e orientam a atuação do professor em sala de aula, implícita ou explicitamente (Stern, 1983).

Recentemente, verifica-se no Brasil um crescente interesse pela melhoria da formação do professor de inglês como LE, o que aponta para a relevância do presente estudo, já que os resultados obtidos poderão ser aplicados de forma a contribuir para a melhoria da formação desses professores. Para isso, é fundamental pesquisar o que os professores sabem sobre a prática de ensinar uma LE e como eles aprendem essa prática, tendo como foco o ponto de vista do próprio professor. Como afirmam Halkes & Olsen

---

<sup>3</sup> Grifo do autor.

(1984), citados em Freeman (1996c: 357), “it is the teacher’s subjective school-related knowledge which determines for the most part what happens in the classroom”. Esse “conhecimento subjetivo”, relaciona-se, na concepção dos autores, àquilo que os professores aprendem durante sua formação escolar.

Segundo Moita Lopes (1996), os professores de LE no Brasil recebem uma formação teórica dogmática, isto é, “são treinados a partir de certos modismos sobre como ensinar línguas” (ibid, p.180). Para que essa visão dogmática da formação do professor de línguas seja superada é preciso que “o professor ainda em formação envolva-se na reflexão crítica sobre seu próprio trabalho” (ibid, p.184). A metodologia deste trabalho propôs-se, assim, em última instância, a funcionar como instrumento promotor dessa reflexão.

Este trabalho justifica-se, portanto, pelo objetivo de contribuir para o fortalecimento da prática e para a profissionalização do ensino de LE, através de um maior entendimento do ofício do professor de língua, o que certamente ajuda a esclarecer como a educação formal pode melhor prepará-lo para o exercício de sua profissão.

## **1.2. Objetivos**

Este estudo teve como objetivo principal buscar uma compreensão global sobre como o professor interpreta sua sala de aula e os eventos que nela acontecem dia-a-dia. Além disso, objetivou-se desenvolver no professor pesquisado um pensamento crítico que o levasse a refletir sobre a sua prática profissional. Quanto aos objetivos metodológicos, visou-se a categorizar as interpretações do professor-informante com base nos dados coletados. Essa categorização seguiu, a princípio, as categorias propostas por

Richards (1998), modificando-as conforme necessário. Para alcançar esses objetivos, a pesquisa tentou responder às seguintes perguntas:

- Quais são as experiências vividas pelo professor em sua sala de aula?
- Como o professor interpreta essas experiências?
- Essas experiências se acomodam à categorização de Richards (1998)?

Após a categorização das experiências, a análise dos resultados buscou verificar o que o professor aprende como consequência da sua própria prática de ensino e como esse aprendizado contribui para o seu desenvolvimento profissional. Por fim, foi analisada a influência da metodologia da pesquisa no processo de reflexão do professor-informante.

### **1.3. Organização da Dissertação**

Para concluir este capítulo introdutório, apresento abaixo uma breve descrição da forma como esta dissertação está organizada.

O Capítulo II apresenta uma revisão da literatura pertinente para este trabalho. Primeiramente, o capítulo faz um breve histórico da pesquisa em sala de aula para depois relatar com maiores detalhes como têm sido as pesquisas sobre o professor de LE, tanto no Brasil quanto no mundo, desde seus primórdios até os dias atuais. Em seguida, são apresentados três modelos diferentes de formação do professor de LE propostos por Stern (1983), Wallace (1991) e Richards (1998). Por fim, três outros pontos são discutidos: a questão do professor não-nativo de língua estrangeira, a cultura da sala de aula e a relação entre professor-pesquisado e pesquisador.



O Capítulo III se dedica a apresentar a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa. Em primeiro lugar, a metodologia é discutida com base em pesquisadores da área e, em seguida, são apresentados todos os procedimentos realizados durante a coleta e a análise dos dados.

No Capítulo IV apresento os resultados obtidos a partir da análise realizada, juntamente com uma discussão sobre esses resultados. A análise dos dados gerou, em primeiro lugar, uma relação expandida de categorias reflexivas, o que forneceu uma visão geral das percepções do professor sobre sua sala de aula. A análise também levou a uma nova visão sobre os fatores que influenciam o dia-a-dia do professor e sobre a existência de um nível de ação profunda na sala de aula. Além disso, procuro mostrar como a metodologia da pesquisa influenciou o comportamento do professor-participante. Esses resultados são sintetizados na proposta de um modelo reflexivo ampliado para formação do professor de LE.

O Capítulo V conclui a dissertação, referindo-se à discussão apresentada nos capítulos anteriores, em uma tentativa de unificar as questões mais relevantes aqui apontadas. Além disso, o capítulo apresenta as implicações desta pesquisa para o campo da formação do professor de LE e sugestões para pesquisas futuras.

Antes de concluir esta introdução, cabe aqui uma nota explicativa sobre as citações feitas nesta dissertação. As citações de autores estrangeiros cujos originais se encontram em inglês não foram traduzidas. Essa decisão foi tomada a partir da constatação de que o termo que seria utilizado na tradução muitas vezes não preserva por completo o sentido do termo original ou a intenção do autor. Porém, alguns termos menores, utilizados repetidas vezes no decorrer desta dissertação, foram traduzidos para facilitar a compreensão do leitor.

## Capítulo II

### Revisão da Literatura

*“There is much to be learned by listening to these voices from the language classroom.”*  
(Bailey & Nunan, 1996:xiii)

Este capítulo discorre sobre as idéias, conceitos, análises, sugestões, teorias e práticas encontradas no campo da Lingüística Aplicada que de alguma forma iluminaram o caminho trilhado durante o planejamento e implementação desta pesquisa, assim como a análise e a interpretação dos dados obtidos. A princípio, traço um breve histórico da evolução da pesquisa em sala de aula, desde seus primórdios até o momento atual. Em seguida, faço uma revisão das pesquisas sobre o professor de LE, abordando áreas essenciais para a implementação desta pesquisa, como interação e reflexão. Além disso, discorro também sobre três modelos de formação de professores de língua estrangeira propostos por Stern (1983), Wallace (1991) e Richards (1998). Por fim, discuto ainda outros assuntos relevantes para a realização desta pesquisa, como a dicotomia entre as noções de professor nativo e não-nativo, as idéias de Holliday (1994) sobre a cultura da sala de aula e a relação entre professor-pesquisado e pesquisador. Este capítulo não tem a pretensão de esgotar o assunto, o que seria demais para o escopo deste trabalho, restringindo-se apenas aos pontos relevantes para os objetivos aqui estabelecidos e para os resultados obtidos.

## 2.1. Breve Histórico da Pesquisa em Sala de Aula

Durante várias décadas, a pesquisa no campo da Educação em geral, e especificamente no campo da Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira (LALE), privilegiou o uso de experimentos controlados e métodos quantitativos de análise de dados (Olson, 1990b). Esta tendência, claramente influenciada pelas ciências objetivas, teve como um de seus resultados mais aparentes o crescimento do abismo entre as conclusões das pesquisas e as práticas de sala de aula (ibid). Durante a primeira metade do século, poucos educadores acreditavam que professores deviam se preocupar com os problemas de sua sala de aula ou escola. Dentre esses poucos, John Dewey (1929), durante o final dos anos 20, já defendia a importância das contribuições do professor para um maior entendimento dos problemas de sala de aula (Olson, 1990b:6).

Para tentar minimizar as diferenças entre a prática e os resultados das pesquisas experimentais, surgiu a Pesquisa em Sala de Aula que, na definição de Allwright & Bailey (1991), é aquela que investiga o processo de ensino e aprendizagem no cenário da sala de aula, ou seja, tem como principal objeto de estudo aquilo que realmente acontece dentro da sala de aula.

A Pesquisa em Sala de Aula, segundo esses mesmos autores, teve início durante os anos 50, com o objetivo de fornecer “feedback” a professores novatos sobre o seu desempenho em sala de aula. Desde então, esse tipo de pesquisa seguiu diferentes caminhos. Em primeiro lugar, houve a corrida pelo melhor método: acreditava-se que havia um método ideal para se ensinar/aprender uma L2, e as pesquisas objetivavam descobrir tal método (ibid, p. 6). Durante os anos 60, contudo, as principais pesquisas realizadas para provar a superioridade de um ou outro método mostraram-se inconclusivas (Allwright &

Bailey, 1991; Seliger & Shohamy, 1989). As pesquisas em sala de aula deixaram, então, de focalizar o produto da aprendizagem de L2 (ex: resultados de testes) e passaram a se preocupar mais com o processo de aprendizagem. Assim, surgiram pesquisas sobre a interação ocorrida na sala de aula, sobre o discurso utilizado na sala de aula, sobre o papel das negociações de significado no aprendizado do aluno, entre outras (Stern, 1983; Allwright, 1988; Allwright & Bailey, 1991; Moita Lopes, 1996; Woods, 1996).

Nos últimos anos, a pesquisa na área de LALE passou a se preocupar não só com o processo de aprendizagem de LE mas também com o próprio aprendiz. Surgiram pesquisas utilizando, por exemplo, relatos de aprendizes de L2 feitos oralmente em entrevistas ou através de diários de aprendizagem, focalizando, assim, o processo de aprendizagem de L2 a partir do ponto de vista do aprendiz (Nunan, 1989 e 1992; Bailey & Nunan, 1996). Só muito recentemente, as pesquisas nesta área passaram a se preocupar também com a contribuição do professor para o processo de ensino/aprendizagem de L2. As pesquisas nessa área fazem parte do campo da Linguística Aplicada conhecido hoje como Formação do Professor de Língua Estrangeira<sup>1</sup> e utilizam, por exemplo, diários escritos por professores, ou se baseiam em observações diretas de situações de ensino/aprendizagem de L2 feitas por um pesquisador (Freeman, 1996a, c). A pesquisa aqui relatada se insere, então, no âmbito das pesquisas em sala de aula de língua estrangeira, tendo como foco principal, não o aprendiz, mas o professor.

---

<sup>1</sup> Sobre a formação do professor, Wallace (1991) estabelece uma distinção conceitual entre os termos “treinamento” ou “educação” e “desenvolvimento” que hoje parece inquestionável: “training or education is something that can be presented or managed by *others*; whereas development is something that can be done only by and for *oneself*” (p. 3; grifo do autor). A mesma distinção é feita por Ur (1998), para quem treinamento do professor se refere à preparação de professores através de cursos formais enquanto que desenvolvimento do professor é o aprendizado informal que decorre da experiência na sala de aula. Richards (1998) também utiliza essa interpretação.

## 2.2. As Pesquisas sobre o Professor de Língua Estrangeira

Segundo Freeman (1996c), o professor somente começou a ocupar espaço nas pesquisas educacionais durante meados dos anos 70. No campo específico da LALE, a preocupação com a formação do professor começou a se delinear bem mais tarde, no final dos anos 80, a partir de publicações como o artigo de Donald Freeman (1989), intitulado “Teacher Training, Development, and Decision Making: A Model of Teaching and Related Strategies for Language Teacher Education”, e o livro “Second Language Teacher Education” editado por Richards & Nunan em 1990. No primeiro caso, Freeman propõe que a formação do professor de línguas seja baseada no próprio ensino e define ensino como “a process of decision making based on the constituents of knowledge, skills, attitude, and awareness” (Freeman, 1989:28). Já no caso da coletânea de Richards e Nunan, os vários artigos oferecem um exame das principais questões e práticas sobre a formação do professor de LE existentes na época, desde abordagens para a educação do professor (Gebhard et al, 1990; Ellis, 1990; Richards, 1990), pesquisas em sala de aula (Day, 1990; Nunan, 1990; Wright, 1990) e sobre a prática de ensino (Freeman, 1990; Gebhard, 1990a; Pennington, 1990), supervisão (Fanselow, 1990; Gebhard, 1990b; Gaies & Bowers, 1990), e auto-observação (Bartlett, 1990; Bailey, 1990; Porter et al, 1990), até estudos de caso (Dubin & Wond, 1990; Lange, 1990; Johnson, 1990; Spada, 1990).

Alguns desses artigos focalizam questões especialmente importantes para a implementação desta pesquisa. Richards (1990), por exemplo, ressalta a escassez de pesquisas ou teorias que lidem com “the nature of second language teaching per se” (p. 3). O autor discute as abordagens para o estudo da educação do professor, dividindo-as em dois níveis: micro e macro. O nível micro aborda questões como a maneira pela qual o

professor faz uso de perguntas, o tempo em que os alunos estão ativamente engajados em tarefas instrucionais e as formas que o professor utiliza para dar “feedback” aos alunos. Para o autor, essas questões se referem ao comportamento do professor em sala de aula e podem ser facilmente ensinadas em programas de preparação de professores. Porém, por si só, não garantem o sucesso do ensino. Já o nível macro é apresentado como uma abordagem alternativa, e é definido como

“the examination of the total context of classroom teaching and learning in an attempt to understand how the interactions between and among teacher, learners, and classroom tasks affect learning” (ibid, p. 9).

A questão da interação entre o professor-aprendiz e o supervisor é abordada em vários dos artigos da coletânea de Richards & Nunan (1990), onde os autores discutem principalmente os problemas e benefícios que essa interação pode trazer para um professor-aprendiz.

Em “Intervening in practice teaching”, Freeman (1990) examina a interação entre o professor-aprendiz e seu supervisor. Sua argumentação é baseada “on the view that the student teacher can be helped to teach more effectively through the input and perceptions of the teacher educator” (ibid, p.105). Assim, o autor discute três opções diferentes que permitem a interação entre o professor-aprendiz e seu supervisor. A primeira é a opção diretiva (“directive option”), na qual o supervisor tece comentários sobre a atuação do professor-aprendiz, fazendo propostas concretas de mudanças. A segunda é a opção de alternativas (“alternatives option”), na qual o supervisor oferece um número limitado de alternativas diferentes para lidar com um ponto selecionado da lição dada pelo professor-aprendiz, com o objetivo de desenvolver nele “[an] awareness of the choices involved in deciding what and how to teach” (ibid, p.108). Por fim, a opção não-diretiva (non-directive option), na qual o elemento-chave é exatamente a relação entre o professor-

aprendiz e o supervisor, criando um diálogo que abre espaço para que o professor-aprendiz encontre suas próprias soluções e seja seu próprio árbitro, ao mesmo tempo que permite que o supervisor participe desse processo, contribuindo com sua experiência e conhecimento, sem, contudo, direcionar as conclusões do professor-aprendiz (ibid, p.112).

Focalizando também a interação na prática de ensino, Gebhard (1990a) faz um estudo etnográfico de sete professores inexperientes, descrevendo as mudanças de comportamento que resultaram da interação entre os participantes da pesquisa (os professores-aprendizes, o professor educador e os alunos). Gebhard conclui que “interaction affords student teachers chances to talk about their teaching” (p. 124), criando oportunidades para mudança.

Em outro artigo, Gebhard (1990b) apresenta e discute seis modelos diferentes de supervisão de professores de inglês como LE. A exemplo de Freeman (1990), a discussão de Gebhard também se baseia no papel do supervisor enquanto educador e no valor da interação enquanto catalizadora do processo de desenvolvimento do professor. O modelo de supervisão diretiva (“directive supervision”) é apresentado como exemplo do tipo de supervisão tradicionalmente utilizado por supervisores, embora apresente vários problemas. Na visão do autor, um desses problemas é que esse modelo tende a provocar no professor-aprendiz, ou seja, aquele que está sendo supervisionado, um sentimento de inferioridade em relação ao seu supervisor, o que pode diminuir sua auto-estima. Além disso, o papel do supervisor nesse modelo pode representar uma ameaça para o professor-supervisionado, colocando-o numa posição de defesa em relação aos julgamentos feitos pelo supervisor. Para Gebhard, ao escolher esse tipo de supervisão, o supervisor corre o risco de restringir ou mesmo retardar o progresso de seus supervisionados. Como alternativa, Gebhard discute outros cinco modelos: supervisão alternativa (“alternative

supervision”), supervisão não-diretiva (“non-directive supervision”), supervisão colaborativa (“collaborative supervision”), supervisão criativa (“creative supervision”) e supervisão de auto-ajuda ou exploratória (“self-help – explorative supervision”). Os dois primeiros tipos (supervisão alternativa e não-diretiva) são idênticas às opções oferecidas em Freeman (1990), sendo que os dois autores usam a mesma nomenclatura. Já na supervisão colaborativa, o supervisor participa ativamente de qualquer decisão a ser tomada juntamente com o professor, sem contudo direcioná-lo. A supervisão criativa, por sua vez, pode ser uma combinação de vários ou alguns dos outros modelos de supervisão, ou uma tentativa de buscar respostas em outras fontes, como centros de recursos para professores, ou através do uso de esquemas de observação. Por fim, a supervisão de auto-ajuda ou explorativa pretende proporcionar “opportunities for both teachers and supervisors (...) to gain awareness of their teaching through observation and exploration” (Gebhard, 1990b:163). Ao contrário de outros modelos de supervisão, na supervisão de auto-ajuda, o professor educador não é visto como uma ajuda para o professor-aprendiz, mas simplesmente como um outro professor um pouco mais experiente, interessado em aprender mais sobre ensino, através de uma abordagem colaborativa e exploratória, e com o objetivo de desenvolver uma consciência maior sobre os processos de ensino, porém sem fazer julgamentos sobre a atuação do professor-observado. Essa atitude, com o tempo, instigaria no professor-aprendiz o desejo de fazer o mesmo (ibid, p.163-4).

Sobre a questão da reflexão, encontramos na coletânea de Richards & Nunan (1990) artigos sobre o uso de diários (Bailey, 1990) e “learning logs” (Porter et al, 1990) como instrumentos para incentivar a reflexão de professores. Além disso, Leo Bartlett (1990) apresenta um arcabouço teórico que propõe a reflexão como caminho para o



desenvolvimento do professor. O processo de reflexão proposto por Bartlett se constitui num ciclo de atividades composto de cinco elementos (p. 209-13):

- “Mapping: What do I do as a teacher?
- Informing: What is the meaning of my teaching? What did I intend?
- Contesting: How did I come to be this way? How was it possible for my present view of teaching (with reasons) to have emerged?
- Appraisal: How might I teach differently?
- Acting: What and how shall I now teach?”

No campo da educação, encontramos em Mezirow (1990) um conjunto abrangente de artigos sobre a reflexão crítica na educação de adultos. Quanto ao uso da reflexão na formação de professores, Zeichner & Liston (1996) oferecem uma boa introdução. Partindo das várias contribuições de John Dewey (1933)<sup>2</sup> e baseando-se nas idéias de Donald Schon (1983; 1987)<sup>3</sup>, os autores acrescentam dois pontos ao papel da reflexão na formação do professor:

“First, although reflection can at times be a solitary and highly individualistic affair, it can also be enhanced by communication and dialogue with others. Second, reflection needs to focus not only within the classroom but on the contexts in which teaching and schooling are embedded” (Zeichner & Liston, 1996:22).

No campo específico da formação do professor de língua estrangeira, Richards & Lockhart (1994) também propõe uma abordagem reflexiva para uma melhor

---

<sup>2</sup> Segundo Zeichner & Liston (1996), Dewey foi um dos primeiros teóricos a ver os professores como profissionais ativos e participantes. Os pontos principais das contribuições de Dewey discutidos pelos autores incluem suas idéias sobre o processo de reflexão dos professores – o qual começa a partir de uma experiência ou evento problemático – e a contraposição dos conceitos de ação rotineira e ação reflexiva, sendo a primeira “guided primarily by impulse, tradition and authority”, e a última aquela que “involves active, persistent, and careful consideration of any belief or practice in light of the reasons that support it and the further consequences to which it leads” (ibid, p. 9). Além disso, para Dewey, três atitudes integram a ação reflexiva: “openmindedness, responsibility and wholeheartedness” (ibid, p. 10).

<sup>3</sup> Quanto às contribuições de Schon, Zeichner & Liston (1996:14-5) focalizam seu entendimento de prática reflexiva (“reflective practice”), que inclui os conceitos de “reflection-on-action”, ou seja, aquela que ocorre antes ou depois de uma ação, e “reflection-in-action”, aquela que ocorre durante uma ação, na tentativa de solucionar problemas no momento em que são encontrados. É também Schon quem ressalta a importância do conhecimento que o professor tem de sua prática, o que ele chamou de “knowledge-in-action”.

compreensão do processo de ensino e aprendizagem de LE. A abordagem descrita pelos autores sugere que

“teachers and student teachers [should] collect data about teaching, examine their attitudes, beliefs, assumptions, and teaching practices, and use the information obtained as a basis for critical reflection about teaching” (ibid, p.1).

Para atingir tal reflexão crítica, os autores sugerem um conjunto de perguntas e atividades exploradas por todo o livro, com o objetivo de colocar os professores

“in a position to evaluate their teaching, to decide if aspects of their own teaching could be changed, to develop strategies for change, and to monitor the effects of implementing these strategies” (ibid, p. 2).

No Brasil, a preocupação com a formação do professor de língua estrangeira se intensificou a partir do início dos anos 90. Dentre os pesquisadores que se interessam por essa área podemos citar Almeida Filho (1993), Gimenez (1994) e Moita Lopes (1996). Mais recentemente, esse novo campo tem sido chamado de *formação continuada do professor de LE* (Almeida Filho, 1997; Baghin & Alvarenga, 1997), e pretende incluir não apenas os cursos de pós-graduação e reciclagem realizados por professores em serviço, mas também as atividades em que o professor se engaja solitária e independentemente, com o objetivo de “refletir sobre o próprio trabalho sem o concurso de outrem” (Almeida Filho, 1997:31).

A partir do início dos anos 90, a pesquisa sobre o professor de LE se diversificou bastante. Freeman & Richards (1996) apontam para uma recente mudança no campo da formação do professor de língua estrangeira que pode ser notada através do crescente interesse de pesquisadores pelo saber, pelo pensamento e pela prática do professor de língua estrangeira. O argumento desses pesquisadores parte do princípio de que

“in order to better understand language teaching, we need to know more about language teachers: what they do, how they think, what they know, and how they learn. Specifically, we need to understand more about how language teachers conceive of what they do: what they know about language teaching, how they think about their classroom practice, and how that knowledge and those thinking processes are learned through formal teacher education and informal experience on the job” (ibid, p. 1).

As primeiras publicações que apontam para essa importante mudança no paradigma das pesquisas sobre o professor de língua estrangeira, datam do início da década de 90, com as discussões sobre “exploratory teaching” (Allwright & Bailey, 1991), hoje conhecido pelo termo “exploratory practice” (Allwright, 1997), pesquisa ação (Nunan, 1989) e professores como pesquisadores (Edge & Richards, 1993). Essas publicações, segundo Freeman (1996c: 359), “have begun to focus attention on language teaching in its own right and on the power of teachers to study it”.

Na recente coletânea de estudos sobre o professor de LE e o processo de aprendizagem do seu próprio ofício de ensinar, intitulada “Teacher Learning in Language Teaching” (Freeman & Richards, 1996), fica clara a possibilidade de se pesquisar diferentes momentos da vida do professor: o início da sua carreira de professor, transições e mudanças ocorridas durante a sua experiência profissional e o papel da educação formal enquanto modeladora do seu conhecimento sobre ensino de línguas. Também é possível perceber que uma enorme variedade de fatores influenciam a prática do professor de línguas e a maneira como ele vê sua própria prática. Esses mesmos fatores também influenciam o que o professor sabe sobre ensinar línguas, como ele aprende seu ofício e o quê ele aprende a partir do exercício de sua profissão. A influência desses fatores pode ser percebida também na maneira como o professor interpreta e soluciona as tensões que surgem em sua sala de aula. Alguns dos fatores apontados nessas pesquisas são: experiência pessoal, história de

vida, conhecimento prévio, relacionamentos sociais, crenças, fatores contextuais - tanto em um nível macro (a comunidade) como em um nível micro (a escola ou a sala de aula) - bem como os métodos de ensino utilizados.

Os estudos compilados na primeira parte do livro de Freeman & Richards (1990) procuram demonstrar como as experiências vividas enquanto estudante, as exigências das escolas enquanto contextos sociais e a relativa falta de apoio para mudanças complicam a prática de ensino do professor que está se iniciando na profissão (Almarza, 1996; Bailey et al, 1996; Johnson, 1996; Knezevic & Scholl, 1996; Tsui, 1996). Os artigos que compõem a segunda parte do livro trabalham com questões relacionadas à prática de ensino em si, principalmente em situações onde o professor já experiente precisa adotar mudanças em sua prática. Esses estudos se sobressaem por retratar de forma peculiar e clara as inevitáveis tensões que o professor enfrenta em situações que envolvem mudanças e a complexa interação entre o contexto, os alunos e o currículo, tendo como foco o processo de tomada de decisão do professor (Burns, 1996; Moran, 1996; Smith, 1996; Ulichny, 1996). Na última parte do livro, os artigos preocupam-se em mostrar como e até que ponto os cursos de formação e treinamento influenciam o pensamento e a prática dos professores na sala de aula. Através de um exame cuidadoso de questões relacionadas ao treinamento prévio de professores, essas pesquisas oferecem visões variadas sobre o que os professores sabem e sobre o que eles fazem nas suas aulas (Bailey, 1996; Freeman, 1996b; Kwo, 1996; Pennington, 1996; Richards et al, 1996; Wallace, 1996).

Como epílogo a essa coletânea, Freeman (1996c) fornece um mapeamento tanto do passado quanto do futuro das pesquisas sobre a formação do professor de LE. Fazendo uma breve revisão da literatura sobre o assunto, Freeman discute também as principais questões conceituais necessárias para se compreender como o professor de LE

aprende seu ofício. Além disso, Freeman apresenta uma profunda discussão de metodologias apropriadas para se pesquisar o professor de LE dentro do arcabouço teórico por ele proposto, que visa a examinar o complexo fenômeno de aprender a ensinar ou, como o próprio Freeman coloca, “what teachers know about teaching and how they learn it” (ibid, p. 373).

Em um outro artigo publicado no livro “Voices from the Language Classroom” (Bailey & Nunan, 1996), Freeman (1996a) discute a relação entre pesquisa e ensino, chamando atenção para sua natureza hierárquica e unidirecional. Para ele, dentro do campo do ensino de L2, há a pressuposição equivocada de que os resultados das pesquisas devem influenciar o ensino. Especificamente no campo das pesquisas sobre o conhecimento do professor, Freeman aponta para um dilema central: o eterno divórcio entre pesquisa e ensino, já que aqueles que conhecem a sala de aula a fundo (professores e alunos) raramente expõem esse conhecimento, ao passo que aqueles que se propõem a falar sobre a sala de aula (pesquisadores) não a conhecem a fundo (ibid, p. 90). Freeman propõe, então, que

“[t]o bridge the gap and to fully understand teaching, we must take an approach which puts the person who does the work at the center. (...) What teachers know, and how that knowledge finds its way into their practice, must become a vital concern of those who want to understand and to influence education” (ibid, p.90).

Usando uma abordagem metafórica que relaciona pinturas em telas aos tipos de pesquisa sobre o professor de LE, Freeman discute essas pesquisas que, segundo ele, podem ser agrupadas em três diferentes tendências, dependendo do ponto de vista assumido pelo pesquisador e da importância atribuída às contribuições do professor-pesquisado.

Essas tendências foram denominadas Visão Comportamental, Visão Cognitiva e Visão Interpretativista<sup>4</sup> e serão discutidas a seguir:

### ***2.2.1. A Visão Comportamental***

A primeira tendência inclui as pesquisas que abordam a participação do professor no processo de ensino/aprendizagem a partir de uma visão comportamental, ou seja, focalizam o comportamento do professor dentro da sala de aula. Nessa concepção, o ensino é visto como um meio de se transmitir conteúdos, e não como uma atividade em si mesma (Chaudron, 1988), e “[it is] understood in terms of the learning outcomes it produce[s]” (Freeman, 1996c: 355). Freeman define essa visão como “teaching as doing” (1996a:91) e ressalta que essas pesquisas são orientadas para o produto e não para o processo de aprendizagem. São pesquisas que tratam o ensino como um conjunto de atividades padronizadas, tentando relacionar “what teachers do in lessons, the *processes* they use, with what students do, or ultimately what they learn, as *products* of these lessons”<sup>5</sup> (ibid, p. 91).

As conclusões dessas pesquisas se concretizam em termos de generalizações de padrões de atividades e comportamentos a partir das ações de professores e alunos dentro de uma sala de aula. Nas telas que representam a metáfora relacionada a esse tipo de pesquisa são vistas uma natureza morta e uma paisagem, o que Freeman (ibid) chama de “a

---

<sup>4</sup> Tradução minha da seguinte terminologia usada pelo autor: “the behavioral view”, “the cognitive view” e “the interpretivist view”.

<sup>5</sup> Grifo do autor.

still-life of behaviors” ou “a landscape of activities”, já que os resultados são “detached from both the world in which [teaching] takes place and the person who does it” (ibid, p. 91). Como exemplo para esse tipo de pesquisa, temos as pesquisas realizadas sobre o tempo que o professor espera após ter lançado uma pergunta e antes que chame um aluno qualquer para respondê-la, um construto denominado “wait time”. Segundo Freeman (1996a:92-3), os pesquisadores tentavam estabelecer uma relação entre o tempo de espera do professor e a acuidade das respostas dos alunos.

A crítica que o autor faz a esse tipo de pesquisa recai no fato de que essa visão tenta codificar “processos extremamente complexos”, simplificando o ato de ensinar justamente por desconsiderar o papel dos participantes (alunos e professores), enquanto seres pensantes. Os resultados dessas pesquisas promovem, assim, uma visão compartimentalizada do ensino, divorciada da pessoa do professor, e distanciada dos contextos em que ocorre (ibid, p.93-4).

### ***2.2.2. A Visão Cognitiva***

Uma segunda tendência inclui as pesquisas que abordam o professor a partir de uma visão cognitiva, ou seja, focalizam os processos mentais do professor, suas percepções e intenções, suas crenças, seu raciocínio, seu conhecimento, suas atitudes e as dimensões afetivas (como ansiedade, insegurança, etc.) que inevitavelmente acompanham a sua prática diária, dando forma ao seu comportamento e às suas ações. Essa tendência encampa as pesquisas conhecidas como “teacher cognition” ou “teacher thinking” (Freeman & Richards, 1996) e constituem um avanço em relação à visão comportamental, assumindo uma perspectiva que combina pensamento e ação.

Freeman (1996a:94) define esse tipo de pesquisa como “teaching as thinking and doing”, e cita Halkes & Olsen (1984) para exemplificar o novo interesse dos pesquisadores dessa linha:

“Looking from a teacher-thinking perspective at teaching and learning, one is not so much striving for the disclosure of *the* effective teacher, but the explanation and understanding of teaching processes as they are.(...) Instead of reducing the complexities of teaching-learning situations into a few manageable research variables, one tries to find out how teachers cope with these complexities.”(Halkes & Olsen, 1984 apud Freeman, 1996a:95)<sup>6</sup>

Esse tipo de pesquisa procura estudar, portanto, não apenas o que os professores fazem dentro da sala de aula, em termos de comportamento e ações, mas também o que eles pensam ao terem comportamentos ou realizarem ações específicas.

A tela que representa a metáfora relacionada a esse tipo de pesquisa mostra uma janela aberta para uma paisagem, na frente da qual foi colocado um cavalete que sustenta uma outra tela, onde se vê justamente a paisagem que se vê da janela. A metáfora intencionada por Freeman (1996a: 96) é a de uma imagem que revela tanto a visão quanto as limitações dessa visão. Exemplos de pesquisas que assumem esse ponto de vista são encontrados nas pesquisas sobre planejamento de aulas, que utilizam a tomada de decisão (“decision making”) como construto<sup>7</sup>. Um excelente exemplo é o recente livro “Teacher Cognition in Language Teaching” (Woods, 1996), onde o autor examina como e o quê os professores pensam em sua prática de ensino. A partir de um estudo de caso de oito professores de Inglês como L2 em quatro diferentes universidades no Canadá, o autor examina as práticas de planejamento dos professores envolvidos tanto durante a preparação

---

<sup>6</sup> Grifo do autor.

<sup>7</sup> Segundo Freeman (1996c:356), “decision making [was] the first major conceptual framework for examining teachers’ thought processes.”



de suas aulas quanto durante o processo de tomada de decisão no momento em que a aula acontece.

Freeman (1996a) ressalta que essas pesquisas tentam relacionar o que os professores pensam antes de dar uma aula (“pre-active decisions”) com o que eles pensam ao dar essa aula (“interactive decisions”). Os resultados dessas pesquisas, segundo Freeman, mostram que os professores normalmente não planejam aulas em termos de objetivos de ensino mas sim em termos de atividades a serem desenvolvidas com determinados grupos de alunos em determinada situação. Freeman conclui, então, que “teaching is not simply an activity that bridges thought and action; it is usually intricately rooted in a particular context” (ibid, p. 97).

### ***2.2.3. A Visão Interpretativista***

A terceira tendência, proposta por Freeman como alternativa, vê o ensino como “knowing what to do” (ibid, p. 98). Essa tendência, ainda pouco explorada, inclui pesquisas que focalizam o professor a partir de uma visão interpretativista, isto é, o foco principal é a tentativa de compreender como os professores interpretam a sua própria prática em relação ao contexto específico em que estão atuando. Para o autor, “teachers are constantly involved in interpreting their worlds: They interpret their subject matter, their classroom context, and the people in it” (ibid, p. 98). O contexto em que trabalham assume, portanto, uma importância central para o pensamento e as ações dos professores. Na opinião de Freeman, os professores se utilizam de um conhecimento altamente complexo e interpretativo para ensinar. Assim, para compreender o ensino é preciso entender “how teachers interpret their worlds” (ibid, p. 99).

Dessa forma, Freeman identifica o professor e a formação do professor como “o problema não estudado”, principalmente no âmbito do ensino de línguas, “in which traditional practices, conventional wisdom, and disciplinary knowledge have dominated” (1996c: 374). Freeman postula, portanto, que é preciso colocar no centro das pesquisas tanto as perspectivas quanto as vozes dos próprios professores.

Como metáfora para esse novo ponto de vista, que inclui não só as conclusões do pesquisador mas também a voz do professor-pesquisado, Freeman escolheu uma tela que representa o próprio pintor refletido como parte da cena retratada (1996a:100).

A partir desse novo ponto de vista, o papel da pesquisa passa a ser, então, encontrar interpretações viáveis para as percepções do professor. Questões cruciais para esse tipo de pesquisa seriam o que é ensino e o que é necessário saber para ensinar. São essas questões que, segundo o autor, devem ser abordadas por aqueles interessados na formação de professores.

Na próxima seção, passo a revisar alguns modelos de formação de professores de língua estrangeira, discutindo suas qualidades e suas deficiências.

### **2.3. Os Modelos de Formação do Professor de Língua Estrangeira**

Como relatei na primeira seção deste capítulo, durante algum tempo os pesquisadores dessa área se interessaram em verificar empiricamente a superioridade de um método de ensino de língua estrangeira sobre outro (Allwright & Bailey, 1991). Essa tentativa, porém, foi frustrada, pois os resultados das pesquisas não conseguiram comprovar a superioridade de quaisquer dos métodos pesquisados (ibid, p. 7). A conclusão a que

chegaram esses pesquisadores a partir dos resultados das pesquisas foi de que obviamente o método de ensino utilizado não era a única variável a influenciar o processo de aprendizagem de língua estrangeira em sala de aula. Como consequência, houve uma diversificação do interesse das pesquisas, ampliando-se consideravelmente o foco das pesquisas em Linguística Aplicada. Segundo Stern (1983), Allwright (1975) e Chaudron (1977) encontram-se entre os autores que desde então passaram a se interessar pelas contribuições do professor no processo de ensino/aprendizagem de LE, clamando por

“comprehensive and theoretically sound models for investigating language instruction which would be helpful in the description and analysis of all possible kinds of second language teaching” (ibid, p. 494).

A definição do conceito de ensino em si constituía-se no principal entrave para a formulação de modelos de ensino de língua estrangeira, que permitissem uma melhor compreensão da influência e do papel do professor no processo de ensino/aprendizagem. Mesmo assim, alguns autores propuseram modelos teóricos que objetivavam uma descrição das atividades do professor de LE e do contexto em que atuavam<sup>8</sup>. Esses modelos, alguns mais outros menos abrangentes, serviram como base teórico-metodológica tanto para as pesquisas sobre o professor de língua estrangeira como para a preparação de novos professores.

A seguir, passarei a discutir três desses modelos selecionados como representativos da época em que foram propostos: o primeiro deles foi proposto por Stern, no último capítulo de seu conhecido livro “Fundamental Concepts of Language Teaching”, publicado em 1983; o segundo, proposto por Michael Wallace, em 1991, por ser mais atual,

---

<sup>8</sup> Ver, por exemplo, Bosco & Di Pietro (1970) e Krashen & Seliger (1975).

já inclui o componente reflexivo encontrado nas propostas mais recentes, porém ainda sob a perspectiva de *treinamento* do professor, como indica o título de seu livro “Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach”; e o terceiro, proposto por Jack Richards em seu recente livro “Beyond Training”, publicado em 1998, que já assume a perspectiva de *desenvolvimento* do professor de LE.

### 2.3.1. Stern (1983)

Contrapondo-se aos resultados inconclusivos das pesquisas empíricas sobre o melhor método de ensino e baseando-se também nas pesquisas que utilizavam esquemas de observação de sala de aula, Stern propôs, em 1983, um modelo teórico para compreensão do ensino de língua estrangeira que tentava desenvolver uma concepção alternativa, introduzindo um componente educacional que, segundo ele, não figurava nas interpretações anteriores. O modelo por ele proposto podia ser usado tanto para o estudo do ensino quanto da aprendizagem, paralela ou simultaneamente, pois, em seu modelo, o autor identifica dois atores principais: o professor e o aprendiz de língua estrangeira. Por isso, o modelo leva em consideração não só as características do aprendiz, mas também as características do professor, como idade, sexo, educação anterior, e características pessoais, que podem influenciar o processo de ensino aprendizagem. Para Stern,

“above all, the language teacher brings to [language teaching] a language background and experience, professional training as a linguist and teacher, previous language teaching experience and more or less formulated *theoretical presuppositions about language, language learning and teaching*” (1983:500).<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Grifo meu.

O trecho em itálico mostra que, nessa época, Stern já levava em consideração as teorias e crenças implícitas do professor sobre ensino/aprendizagem de LE.

O modelo de Stern foi representado pela seguinte figura:

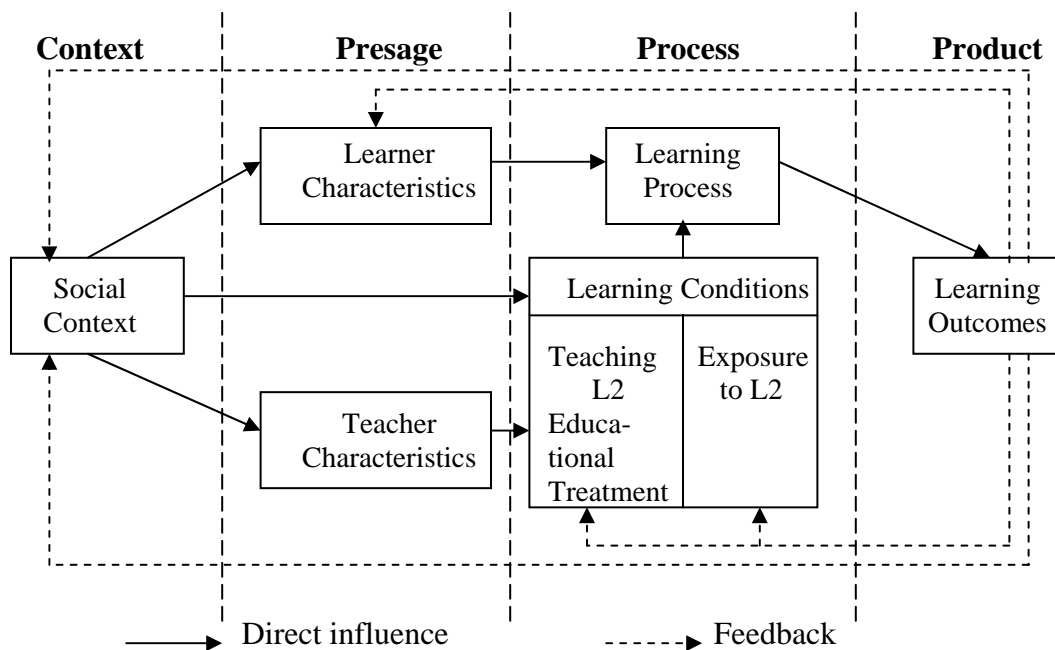


Figura 2.1 – O modelo de ensino/aprendizagem de Stern (1983:500)

Esse modelo baseou-se principalmente no modelo proposto por Dunkin & Biddle (1974), dois pesquisadores educacionais, cuja proposta se divide em quatro conjuntos de variáveis:

- Variáveis do Presságio (“Presage Variables”), constituídas pelas características que o professor traz para o processo de ensino/aprendizagem, como suas experiências anteriores, seu treinamento profissional, e suas características pessoais;

- Variáveis do Contexto (“Context Variables”), constituídas pelas condições em que o professor trabalha, a comunidade, a escola, seu ambiente físico e os próprios alunos;
- Variáveis do Processo (“Process Variables”), constituídas por tudo que acontece dentro da sala de aula, como o comportamento e as atitudes do professor e dos alunos;
- Variáveis do Produto (“Product Variables”), constituídas pelo resultado do processo de ensino/aprendizagem.

Para Stern, o contexto social afeta tanto o aprendiz quanto o professor e, portanto, também influencia indiretamente as condições de aprendizagem em sala de aula. O autor chama atenção para o fato de que, em seu modelo, o ensino não é representado simplesmente pelo comportamento do professor em sala de aula. Na sua concepção, Stern entende que “tratamento educacional” (“educational treatment”) inclui as atividades de sala de aula observáveis e postula que “it is necessary to pay close attention to such observable behaviour rather than talking about teaching in generalities” (ibid, p. 501). Para Stern, os pesquisadores interessados em ensino não devem limitar suas observações apenas ao comportamento externo do professor mas devem levar em consideração também aquilo que os professores dizem e fazem sobre seus planos e intenções, assim como seus esquemas de trabalho, currículos, e programas de cursos. Assim, Stern sugere que o ensino deve ser interpretado dentro do contexto do currículo proposto. Sua concepção de ensino é representada como uma atividade cuja realização é planejada “with certain *ends* in view and *means* to reach them” (ibid, p. 501)<sup>10</sup>, o que mostra que, para o autor, tanto os objetivos quanto o conteúdo do ensino constituem um componente importante para a interpretação do ensino de língua estrangeira.

---

<sup>10</sup> Grifo do autor.

Ao discutir o produto do ensino em termos da aprendizagem obtida pelos alunos, Stern (ibid) ressalta que, em muitos casos, o *ensino* da língua tem sido relativamente improdutivo, isto é, embora os professores ensinem a língua estrangeira, muitos alunos não aprendem. A interpretação dos resultados da aprendizagem fornece “feedback” para os professores, que alteram ou mantêm sua maneira de ensinar de acordo com essa interpretação. Com o tempo, espera-se que as constantes interpretações permitam que o professor se torne mais experiente e mais competente.

O modelo proposto por Stern (ibid) apresenta a grande vantagem de incluir tanto as variáveis que influenciam diretamente a sala de aula como também as variáveis que indiretamente influenciam o processo de ensino/aprendizagem. Além disso, o modelo permite que os diferentes aspectos do ensino de língua estrangeira sejam visualizados e compreendidos uns em relação aos outros, fornecendo um panorama geral que pode ser utilizado tanto para o desenvolvimento de teorias sobre ensino quanto para pesquisas.

Contudo, o modelo apresenta certas limitações. Em primeiro lugar, o modelo ainda se enquadra dentro do paradigma de pesquisa chamado de processo-produto (“process-product paradigm”) que enfatiza o produto do ensino em termos de resultados, e dá pouca ênfase ao processo de aprendizagem em si. Além disso, o modelo define o ensino em termos de objetivos e dos meios para atingi-los, dando pouco peso às variáveis do contexto. Como ressaltou Freeman (1996a), pesquisas mais recentes mostram que os professores em geral não planejam suas aulas tendo em mente apenas objetivos a serem atingidos mas sim de acordo com o contexto em que vão atuar, ou seja, levando em consideração os alunos e as condições de ensino.

Por fim, um outro problema desse modelo é que, nele, o ensino é interpretado em termos de ações e atitudes observáveis, embora Stern reconheça que os

pesquisadores não devem se limitar a isso. Essa é também uma característica já superada, pois as pesquisas mais recentes assumem uma visão cognitiva da atuação do professor em sala de aula, interessando-se menos pelos comportamentos e atitudes observáveis do professor e mais por seus processos mentais no momento em que realiza esses comportamentos (Freeman, 1996a). Embora Stern mencione as crenças e teorias implícitas do professor e dê alguma importância a elas, ele discute apenas a influência das ações do professor sobre o processo de aprendizagem em termos de técnicas e estratégias de ensino.

### **2.3.2. Wallace (1991)**

Wallace (1991:3) parte do princípio de que “one of the crucial factors in the success of learning anything depends on what the learners themselves bring to the learning situation [because] no learning takes place in a vacuum”. A partir disso, o autor discute três modelos de educação do professor. O primeiro, denominado “modelo craft”, via a atividade do professor como uma arte que deveria ser ensinada aos novatos por um profissional experiente e detentor do saber da profissão. O modelo define a maneira como os professores eram treinados até aproximadamente o final da II Guerra Mundial. Nele um professor experiente – o “mestre” – dizia aos alunos o que fazer, mostrava a eles como fazer e os alunos o imitavam (ibid, p. 6)<sup>11</sup>.

Esse modelo, porém, é muito conservador, pois perpetua indefinidamente o “saber” do mestre. O modelo tem certo valor e não deve, segundo Wallace, ser completamente eliminado, pois professores-aprendizes com certeza têm muito para

---

<sup>11</sup> Outros autores que falam sobre essa maneira de treinar novos profissionais são Atkin (1968), Stones & Morris (1972) e Stenhouse (1975), citados em Wallace (1991).



aprender com um profissional mais experiente. Além disso, um dos pontos fortes do modelo é justamente o alto valor atribuído ao “conhecimento experiencial”, isto é, aquele advindo da experiência prática, como será visto adiante. Porém, o modelo somente funcionaria em uma sociedade estática. Wallace acredita que, no atual contexto educacional, cheio de novas metodologias, um profissional recém formado pode estar mais bem informado do que um professor mais experiente, devido ao grande desenvolvimento da lingüística e ao rápido crescimento de disciplinas totalmente novas, como a psicolingüística e a sociolingüística.

Um outro modelo, chamado de “modelo de ciência aplicada”, se desenvolveu a partir das descobertas empíricas da ciência e professa que os problemas relacionados ao ensino “can be solved by the application of empirical science to the desired objectives” (ibid, p. 8). Assim, os resultados da experimentação científica são passados para os aprendizes por aqueles que são especialistas nas várias áreas do conhecimento, o que levou a uma separação entre aqueles que pensam a profissão e aqueles que a exercem (ibid)<sup>12</sup>.

Ao criticar o modelo, Wallace lembra que “good teaching is an undeniably complex activity, and there is no guarantee that it will ever be fully predictable in a logical way according to ‘scientific’ principles” (ibid, p. 7). Apesar dos conhecidos problemas desse modelo, o autor acredita que esse ainda é o modelo mais praticado na maioria dos programas de treinamento de novos profissionais.

---

<sup>12</sup> Segundo Wallace (ibid), Stones & Morris (1972) advogam esse ponto de vista.

Insatisfeito com as limitações de ambos os modelos, Wallace propõe um terceiro, o “modelo reflexivo”, que tenta unir os pontos positivos dos dois modelos anteriores, ou seja, a experiência e a base científica da profissão. Baseando-se nas idéias de Schön (1983), Wallace sugere que a educação do professor tem duas dimensões principais: o conhecimento recebido (“received knowledge”), na forma de saber científico, e o conhecimento experiencial (“experiential knowledge”), relativo à experiência profissional.

O conhecimento recebido se constitui de informações e teorias, normalmente relacionadas a algum tipo de pesquisa e que são amplamente encontradas como parte do programa de cursos de treinamento para professores (Wallace, 1991:12). Já o conhecimento experiencial está relacionado ao que Schön (1983) chamou de “knowledge in action”<sup>13</sup> e se constitui no saber tácito que o professor adquire como consequência natural de uma prática competente da profissão. No modelo proposto, é crucial o papel da reflexão do professor como instrumento promotor do auto-desenvolvimento. Segundo Wallace (1991:13), é a reflexão que permite aos professores o desenvolvimento consciente de “insights” sobre sua prática, transformando-os em “knowledge in action”. Esses aspectos formam, então, a base do Modelo Reflexivo sugerido pelo autor como uma alternativa para se fugir dos modelos anteriores e promover o desenvolvimento da competência do professor.

Wallace dedica um capítulo inteiro de seu livro à discussão do modelo reflexivo. O modelo, conforme representado na figura 2.2 a seguir, é dividido em três estágios: o estágio pré-treinamento (“pre-training stage”), no qual o aprendiz se encontra antes de iniciar o processo de desenvolvimento profissional; o estágio de educação ou

---

<sup>13</sup> Ver nota 3, página 14.

desenvolvimento profissional propriamente dito (“professional education/development”); e o objetivo (“goal”), ou seja, a competência profissional almejada.

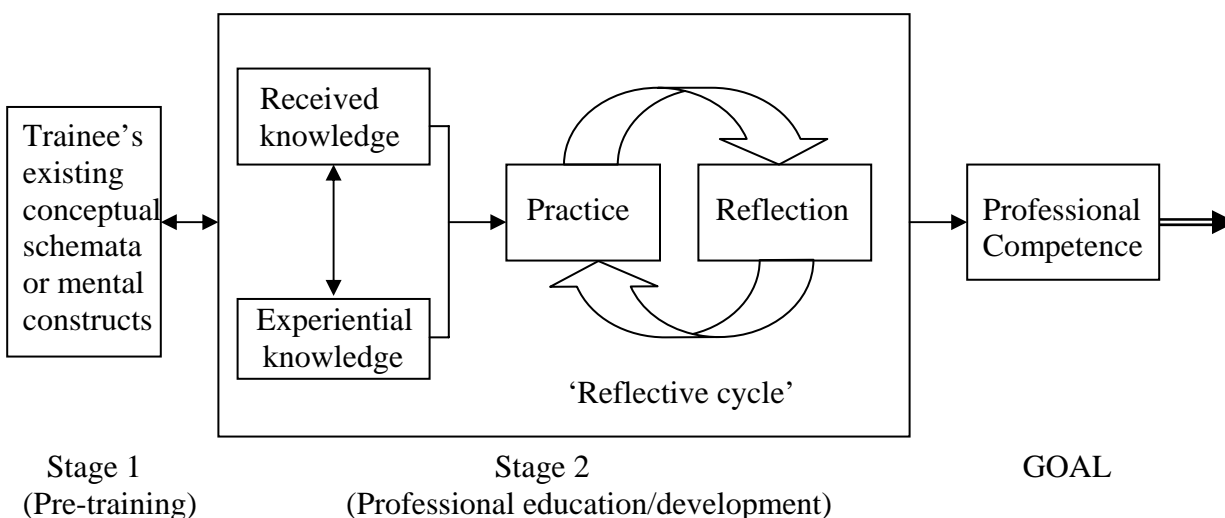


Figura 2.2 – O modelo reflexivo de Wallace (1991:49)

O estágio pré-treino corresponde, como se vê, àquilo que o aprendiz traz consigo para o processo de treinamento ou desenvolvimento<sup>14</sup>. Wallace (ibid) mais uma vez salienta que os aprendizes raramente iniciam uma situação de treinamento de mentes vazias, e lembra que isso se aplica principalmente aos professores porque “the trainees have been exposed to the practice of the profession, either willingly or unwillingly, during their most impressionable years” (ibid, p. 50).

<sup>14</sup> O uso das duas terminologias se deve ao fato de que o próprio autor faz uso de ambos os termos no seu modelo: o estágio 1 é chamado de *pré-treino*, e o estágio 2 de *desenvolvimento* profissional. Essa contradição provavelmente acontece porque o modelo foi proposto em uma época de transição entre a situação vigente em que predominava o *treinamento* e as novas sugestões para o *desenvolvimento* do professor.

O estágio de desenvolvimento profissional inclui o conhecimento recebido, na forma de dados, fatos e teorias associados à profissão, e o conhecimento experiencial do aprendiz. Os dois tipos de conhecimento, no entanto, estão ligados por uma seta bidirecional, o que simboliza uma relação recíproca entre os dois. Wallace estabelece como corolário que “the ‘received knowledge’ element should both directly inform the ‘experiential knowledge’ element and be directly informed by it” (ibid, p. 52). Contudo, o modelo dá maior ênfase ao conhecimento experiencial e ao papel da reflexão do professor sobre esse conhecimento como o caminho para se chegar à competência profissional. Wallace salienta que “development implies change, and fruitful change is extremely difficult without reflection” (ibid, p. 54). Além disso, Wallace lembra que não basta que a reflexão aconteça mas ela deve também ser de boa qualidade. Um dos objetivos principais do modelo proposto é, então, melhorar a qualidade da reflexão para se chegar a um maior desenvolvimento profissional. O modelo reflexivo argumenta também que o aprendiz deve refletir sobre o conhecimento recebido à luz da experiência obtida na sala de aula, de forma que essa experiência possa também realimentar o conhecimento recebido. O foco principal do modelo é, portanto, de um lado a *prática* e de outro a *reflexão*.

O último estágio do modelo é a competência profissional enquanto objetivo final. Wallace descreve esta competência profissional como “a moving target or a horizon, towards which professionals travel all their professional life but which is never finally attained” (ibid, p. 58). Por isso, na representação gráfica do modelo (figura 2.2), há uma seta que parte do quadro final, indicando que a competência profissional não é um ponto de chegada mas sim um ponto de partida.

O público alvo do livro de Wallace é principalmente supervisores, coordenadores e educadores de professores e como o próprio autor ressalta foi escrito “from the perspective of a language teacher trainer” (ibid, p. 3). Apesar de se colocar dentro de uma perspectiva de treinamento, o autor propõe, ao longo dos capítulos, atividades de reflexão que têm por objetivo incentivar o desenvolvimento do professor. Boa parte do livro é dedicada a discutir maneiras para que os supervisores/educadores fomentem a reflexão de seus professores-supervisionados/aprendizes, com o objetivo de guiá-los à competência profissional. O autor discute, por exemplo, parâmetros para a observação e análise da atuação dos professores, apresenta técnicas de micro-ensino e sugere caminhos para avaliação contínua da competência profissional dos professores, tendo como base o modelo reflexivo. Wallace discute também várias abordagens de supervisão, a exemplo das sugestões de Freeman (1990) e Gebhard (1990b) já discutidas na seção 2.2., ressaltando a importância da reflexão e do trabalho colaborativo entre professor e supervisor.

O modelo proposto por Wallace é, sem dúvida, um avanço. Além de levar em consideração as fontes de aprendizagem do professor, o modelo coloca a prática de sala de aula como um pré-requisito central para se chegar à competência profissional. O modelo também prioriza o papel da reflexão no processo de aprendizagem do professor e ressalta que as atividades diárias e a prática da reflexão devem formar um ciclo que leva à competência profissional. Esta, porém, não pode ser vista como um objetivo final, pois o professor está sempre em processo de mudança assim como sua competência profissional.

### 2.3.3. Richards (1998)

O objetivo de Richards (1998) não é exatamente propor um modelo para formação de professores. Na verdade, seu livro é uma coleção de artigos e palestras de sua autoria ou em colaboração com outros pesquisadores da área, em torno do tema da formação do professor de LE. Diferentemente de outros autores que já escreveram sobre o tema, porém, Richards não vê a atuação do professor apenas como mais uma variável no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, mas preocupa-se principalmente com o processo pelo qual o professor aprende a ensinar. Como ele mesmo diz, o livro se preocupa com “the beliefs, theories, knowledge, and practices of second language teachers and how these can become the focus of teacher education” (ibid, p. xiii). O próprio título do livro – “Beyond Training” – reflete a preocupação do autor com um tipo de formação do professor de LE que vai além do treinamento por si, e vê o professor como um ser capaz de um pensamento ao mesmo tempo crítico e reflexivo.

O primeiro capítulo do livro, que funciona como introdução, apresenta uma visão geral do campo da educação do professor de L2 e define a base de conhecimento da profissão que, para o autor, se constitui de seis dimensões de conteúdo e conhecimento, quais sejam, teorias gerais de ensino, habilidades de ensino, habilidades de comunicação, domínio do conteúdo de ensino, raciocínio pedagógico e tomada de decisão, e conhecimento contextual.

A partir daí, o livro é dividido em quatro partes. A primeira parte, composta por dois capítulos, descreve o pensamento cognitivo do professor, examinando dois tipos diferentes de teorias de ensino que influenciam as crenças e as práticas do professor: as concepções advindas de pesquisas científicas, teorias de ensino ou relacionadas à prática da

profissão; e as teorias implícitas do professor, onde o autor trabalha com a noção de máximas de ensino (“teaching maxims”), isto é “personal working principles that teachers develop and that account not only for their interpretation of good practice but also provide the source for many interactive decisions teachers make while they teach” (ibid, p. xiv). Essas máximas funcionam como regras a serem seguidas, guiando as escolhas e as ações do professor. Elas estão refletidas tanto na atuação dos professores quanto na linguagem que eles utilizam ao se referirem à sua prática (ibid, p. 54).

Na segunda parte, Richards (ibid) apresenta várias perspectivas sobre a natureza do pensamento do professor. O capítulo 4 relaciona as crenças do professor com o processo de tomada de decisão. A partir de pesquisas na área de cognição do professor (Calderhead, 1987; Clark & Peterson, 1986; Woods, 1996), o autor examina os efeitos do sistema de crenças do professor sobre o que ele entende como uma prática eficaz de sala de aula. Após discutir a natureza do sistema de crenças do professor e o processo interativo de tomada de decisão, Richards aponta importantes implicações para o campo da formação do professor. Para ele, analisar a dimensão cognitiva do ensino de L2 é fundamental para que se compreenda não só a maneira como o professor ensina, mas também como os professores novatos aprendem a ensinar. Richards ressalta também que “teaching is realized only in teachers; it has no independent existence” (ibid, p. 81). Como consequência, o autor sugere que a educação do professor deve basear-se não apenas em transmitir “models of effective practice” mas também, e principalmente, em criar oportunidades para que os professores em formação tenham “experiences that facilitate the development of cognitive and interpretative skills” (ibid, p. 81). O capítulo 5 preocupa-se com a natureza do raciocínio pedagógico do professor e compara os diferentes tipos de raciocínio utilizados por professores experientes e novatos ao planejarem suas aulas. Já o capítulo 6 examina

como os professores fazem uso do plano de aula, discorrendo sobre uma dimensão fundamental do ensino que o autor chama de desempenho improvisacional (“improvisational performance”), ou seja, a capacidade que o professor tem de ensinar interativamente a partir do conteúdo da lição, do plano de aula e da resposta dos alunos, tomando decisões e modificando seus planos de acordo com as necessidades surgidas a cada momento.

Na terceira parte do livro, Richards se dedica a examinar as práticas utilizadas para educação do professor. O capítulo 7 examina o papel do livro didático e pondera sobre sua influência positiva ou negativa na criatividade do professor. O capítulo 8 discorre sobre como a observação de aulas pode ajudar o professor-observado a desenvolver uma abordagem reflexiva e crítica sobre sua própria atuação. O capítulo 9 examina o uso de diários de ensino<sup>15</sup> e como eles podem facilitar o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo do professor. Esse capítulo relata os resultados de uma pesquisa realizada durante um programa de mestrado para professores de L2, utilizando diários de ensino para fomentar a reflexão crítica dos 32 participantes – professores de inglês em escolas de nível secundário em Hong Kong, com uma experiência média em sala de aula de aproximadamente 7 anos. Os pesquisadores solicitaram aos participantes que escrevessem seus diários de ensino regularmente e que, ao final de cada registro, fizessem duas ou três perguntas relacionadas ao conteúdo daquele registro. Os participantes, então, levavam seus diários para seus encontros tutoriais e lá compartilhavam suas reflexões,

---

<sup>15</sup> Há alguns anos, vários autores vêm utilizando diários de aprendizagem para fomentar a prática da reflexão entre aprendizes de LE (Bailey, 1980 e 1983; Schmidt & Frota, 1986; Miccoli, 1987). Mais recentemente, esse instrumento vem sendo usado também para a prática da reflexão entre professores (Jarvis, 1992). Nesse caso, são chamados de diários de ensino, e neles os professores descrevem a sua rotina diária e as atividades realizadas numa determinada aula, durante um certo período de tempo, com o objetivo de refletirem sobre a sua atuação em sala de aula. Esses diários podem também ser dialogados, ou seja, o diarista compartilha suas reflexões com um supervisor ou com um colega.



lendo os diários dos colegas e respondendo às perguntas propostas. Para a análise das reflexões feitas pelos participantes, os pesquisadores selecionaram 10 diários e identificaram e categorizaram os tópicos abordados. Essa categorização, apresentada a seguir, foi utilizada como ponto de partida para a análise dos dados da pesquisa aqui relatada.

## **Relação das Categorias Reflexivas (Richards, 1998:159)<sup>16</sup>**

---

### **1. Teorias de Ensino**

#### *Teorias e crenças sobre ensino e aprendizagem*

- uma crença ou convicção (ex: o que é ser um bom professor)
- a visão de um especialista (ex: referir-se às idéias de Krashen sobre aquisição de L2)
- uma justificativa para algo (ex: descrever uma teoria para justificar algo que o professor fez)
- uma opinião pessoal (ex: expressar uma opinião sobre a importância da observação de aula)

#### *Aplicação de teorias à prática de sala de aula*

- como uma teoria foi aplicada (ex: experimentar uma estratégia de elicitación descrita numa palestra)
- contradições entre teoria e prática (ex: descrever porque um evento de sala de aula não sustenta uma teoria)
- como as teorias mudaram (ex: como as experiências de sala de aula mudaram as teorias do professor)

### **2. Abordagens e Métodos**

#### *Abordagens e métodos de ensino*

- uma abordagem ou um procedimento (ex: a abordagem do professor para o ensino de leitura ou os procedimentos usados durante uma tarefa de compreensão oral)

#### *O conteúdo de uma lição* (ex: a descrição do conteúdo de uma lição de gramática)

#### *O conhecimento do professor*

- conhecimento pedagógico (ex: conhecimento sobre as exigências das tarefas de classe)
- conhecimento e experiência (ex: mencionar como sua maneira de ensinar tornou-se mais centrada no aluno)

#### *O conhecimento prévio do aluno* (ex: mencionar que os alunos tem pouca oportunidade de praticar inglês fora da sala de aula)

#### *O contexto da escola*

- a relação entre ensino e o contexto da escola (ex: como as exigências administrativas ou as políticas da escola afetam o ensino)

---

<sup>16</sup> Tradução minha. A versão original das categorias de Richards (1998) encontra-se no Anexo A.

### 3. Avaliações do Ensino

#### *Avaliação de aulas*

- avaliações positivas (ex: comentar que a aula foi bem porque todos os alunos participaram)
- avaliações negativas (ex: mencionar que a aula não atingiu seus objetivos)

#### *Diagnóstico de problemas*

- problemas dos alunos (ex: dificuldades que os alunos tiveram com determinados pontos gramaticais)
- interação de sala de aula (ex: comentar que uma atividade de grupo não funcionou porque os alunos tiveram problemas de interação em grupo)
- problemas do professor (ex: o professor não teve tempo para corrigir os deveres de casa dos alunos)

#### *Solução de problemas*

- formas alternativas de apresentar uma lição (ex: começar uma lição de forma diferente)
- decisão de adotar um plano de ação (ex: decidir usar atividades de “role play” com mais frequência)
- pedir ajuda ao tutor (ex: perguntar como superar determinadas dificuldades)

### 4. Auto-percepção

#### *Percepções de si mesmo como professor*

- seu estilo de ensinar (ex: descrever o estilo de ensinar com o qual ele se sente mais à vontade, como por exemplo um estilo centrado no professor)
- comentários sobre sua proficiência na língua (ex: dizer que não fala inglês fluentemente)

#### *Reconhecimento de crescimento pessoal*

- como a auto-confiança se desenvolveu (ex: mencionar que tem sido menos afetado por problemas de ensino do que antes)

#### *Estabelecer objetivos pessoais*

- auto-desenvolvimento (ex: identificar aspectos de sua maneira de ensinar para serem trabalhados no futuro)
- 

A quarta e última parte do livro é composta por apenas um capítulo que apresenta uma pesquisa realizada com 5 professores novatos durante o seu primeiro ano na profissão. A pesquisa tem como contexto salas de aula de ensino secundário em Hong Kong e os informantes são falantes não-nativos<sup>17</sup> de inglês. Através das conclusões da pesquisa, o autor mostra “como professores não-nativos de inglês como L2 enfrentam as

---

<sup>17</sup> Essa questão será abordada na próxima seção.

complexidades do ensino e como eles desenvolvem uma variedade de princípios, ou máximas, que guiam seu comportamento” (ibid, p. 173).

O objetivo do autor, como afirmei a princípio, não foi descrever um modelo para a formação de professores, mas sim, como o próprio autor ressalta, contribuir para a formação de um “theoretical framework for the field of second language teaching education, clarifying some of the issues that are involved in developing a pedagogy of SLTE” (ibid, p. xv). O conteúdo do livro traz grandes contribuições para o campo da formação do professor de LE, pois apresenta um mapa das principais idéias e teorias atualmente exploradas pelos pesquisadores e estudiosos da área. Suas análises e sugestões são bastante relevantes e coerentes com o atual paradigma das pesquisas sobre o professor de LE, dentre cujos pesquisadores o próprio Richards é um nome exponencial. Ao revisar e compilar os trabalhos mais recentes sobre esse tema, Richards fornece uma visão clara dos principais elementos envolvidos no estudo de como os professores interpretam seu trabalho, a partir de um ponto de vista cognitivo. Focalizando a maneira como os professores aprendem seu ofício, o autor contribui para o fortalecimento da prática de ensino de línguas, pois ajuda a compreender melhor o trabalho dos professores de L2 e fornece subsídios para melhorar a preparação desses professores.

Concluindo, a revisão da literatura apresentada mostra os caminhos trilhados pelo campo da formação do professor de LE, desde sua preocupação inicial em treinar professores no uso de métodos específicos de ensino, até o momento atual, onde o foco principal é o *desenvolvimento* das habilidades pedagógicas do professor, com base em suas próprias potencialidades, a partir de um pensamento crítico e reflexivo.

Além dos pontos já discutidos nas seções anteriores, três outras questões foram relevantes para o desenvolvimento desta pesquisa: a dicotomia entre as noções de

professor nativo e não-nativo, as idéias de Holliday (1994) sobre a cultura da sala de aula e a relação entre professor-pesquisado e pesquisador. A questão do professor não-nativo de LE foi importante porque a informante desta pesquisa foi uma professora não-nativa e por isso mesmo fez referência a muitas das preocupações dos autores que tratam desse assunto. Por sua vez, as sugestões de Holliday (ibid) contribuíram para uma análise qualitativa mais profunda dos dados coletados. Por fim, as diversas possibilidades para a relação entre pesquisador e professor-pesquisado influenciaram uma escolha anterior à implementação desta pesquisa. Além disso, essas questões são importantes também para o campo da LALE como um todo. Por isso, nas próximas seções, faço uma revisão teórica sobre cada uma dessas questões.

#### **2.4. A Questão do Professor Não-nativo de Língua Estrangeira**

A dicotomia entre falantes nativos e não-nativos<sup>18</sup> de uma língua remonta à origem dos estudos em Línguística Moderna, quando Chomsky (1965) introduziu a noção de competência do falante nativo (Stern, 1983). A princípio, a preocupação em aproximar-se do desempenho do falante nativo da forma mais perfeita possível dominou o pensamento de professores e aprendizes de LE. Hoje em dia, esta preocupação já não é dominante (Moita Lopes, 1996; Bruton, 2000), apesar de não ter sido totalmente abandonada. Contudo, algumas publicações que abordam as diferenças entre professores nativos e não-

---

<sup>18</sup> Lightbown & Spada (1993:124) assim definem o falante nativo (“native speaker”): “a person who has learned a language from an early age and who has full mastery of that language”. Por oposição, o falante não-nativo é aquele que não corresponde a essa definição, ou seja, aprendeu a língua em questão após a infância e seu domínio dessa língua apresenta limitações.

nativos de LE merecem ser mencionadas, já que são publicações atuais que refletem dificuldades e problemas enfrentados por professores não-nativos em todo o mundo.

Braine (1999), juntamente com outros treze falantes não-nativos, publicou o livro intitulado “Non-native Educators in English Language Teaching”. O volume abrange desde questões pessoais relatadas de uma perspectiva autobiográfica, como questões de identidade e credibilidade, até questões sociopolíticas, como sexismo e racismo, tecendo implicações para a formação de professores. A publicação desse livro mostra que o assunto é atual e que ainda gera controvérsias.

Medgyes (1994) também já havia abordado essa questão. Em seu livro “The Non-native Teacher”, ele discorre sobre as principais diferenças entre professores nativos e não-nativos de inglês. Através do resultado de pesquisas de opinião, Medgyes compara as atitudes dos professores nativos e não-nativos, colocando-os em oposição direta. O livro é dividido em três partes que abordam respectivamente questões relacionadas ao falante não-nativo, ao professor não-nativo e ao professor não-nativo enquanto aprendiz. A segunda parte do livro discute as vantagens e desvantagens dos professores não-nativos, incluindo os principais problemas por eles enfrentados, como a questão da deficiência lingüística e o complexo de inferioridade em relação aos falantes nativos. Como consequência, o autor argumenta que o professor pode cair em um ciclo de estresse que pode levar a uma diminuição do seu desempenho. A sobrecarga de trabalho também é um fator que concorre para o aumento do estresse, causando tensão e sentimentos de culpa no professor, o que pode levá-lo à atitudes de isolamento ou até mesmo causar-lhe problemas de saúde. Por fim, Medgyes sugere algumas maneiras de o professor evitar o estresse ou pelo menos aprender a conviver com ele, como admitir o problema e falar abertamente sobre ele.

## **2.5. A Cultura da Sala de Aula**

Na década de 90, alguns autores, como Johnson (1992) por exemplo, apontavam para o fato de que as pesquisas sobre aquisição/aprendizagem de L2 eram abundantes, porém poucas preocupavam-se com o processo de aprendizagem de L2 ocorrido dentro de uma sala de aula. Além de escassas, até pouco tempo essas pesquisas geralmente não analisavam o contexto maior em que se insere a sala de aula em questão. Atualmente, porém, mais pesquisadores têm-se preocupado em descrever os eventos que ocorrem na sala de aula de LE a partir de uma análise que inclui o contexto em que ela se insere (Breen, 1986; Van Lier, 1988; Miccoli, 1997).

O trabalho de Holliday (1994) é significativo nessa direção, pois se preocupa com o desenvolvimento de metodologias apropriadas para o ensino de inglês como LE e com o contexto social em que esse ensino ocorre. Holliday clama pela adequação da metodologia do ensino de inglês ao contexto social onde ela é utilizada, argumentando que o ensino da língua inglesa deve tentar se adaptar mais às necessidades sociais de alunos e professores de diferentes culturas. Para ele, investigar apenas a sala de aula não é suficiente. É necessário investigar também o contexto que a envolve, pois grande parte do que acontece dentro da sala de aula é influenciado por fatores que se originam no contexto maior da instituição educacional, no ambiente educacional e na sociedade (ibid, p. 11).

Investigando salas de aula de ensino de inglês no Egito, Holliday (ibid) discute a grande variedade de culturas existentes, e identifica dois níveis diferentes de fenômenos de ação ocorridos na sala de aula: ação profunda (“deep action”) e ação de superfície (“surface action”). Ação de superfície, como o próprio nome esclarece, constitui os fenômenos passíveis de serem percebidos por um observador externo à cultura da sala de

aula. Ação profunda, em oposição, constitui fenômenos opacos ou imperceptíveis para o observador externo e, conforme ressalta Holliday, “perhaps only tacitly understood by insiders to the culture” (ibid, p. 40).

O autor cita algumas características de fenômenos de ação profunda. Primeiramente, ele discute a existência de regras tácitas para a comunicação na sala de aula. Nesses casos, o observador externo percebe que algum tipo de comunicação está ocorrendo entre os participantes (professor e alunos), porém não consegue identificar como essa comunicação está ocorrendo. Holliday cita exemplos de aulas observadas por ele, em que vários alunos falavam ao mesmo tempo, aparentemente sem controle do professor, criando um caos. Mais tarde, um professor local lhe disse que essas atitudes são culturalmente normais no Egito. Uma outra característica identificada por Holliday a partir de suas observações no Egito diz respeito às regras para as instruções dos procedimentos de sala de aula. Holliday observou que os professores locais utilizavam menos tempo explicando a seus alunos os procedimentos e os comportamentos esperados do que os professores estrangeiros. Isso ocorria porque os professores locais rotineiramente forneciam todas as instruções no início do semestre letivo, enquanto que os professores estrangeiros tinham por hábito repeti-las várias vezes durante as aulas. Essa atitude, porém, interfere com a cultura da sala de aula, pois o procedimento é considerado um insulto para a inteligência dos alunos. Uma outra característica se refere a presença de atitudes formais e informais dos participantes da sala de aula. No geral, Holliday notou que observadores externos eram recebidos informalmente pelos participantes, o que, em sua opinião, contrasta com a imagem formal de palestras acadêmicas. Além disso, Holliday também observou atitudes formais entre os alunos, como a segregação entre homens e mulheres. O autor relata que na maioria dos casos, homens e mulheres sentavam-se separadamente, porém às vezes eram

vistos trabalhando em conjunto. Para ele, as regras para a segregação ou não entre homens e mulheres fazem parte dos fenômenos de ação profunda. Esses fenômenos são, portanto, inacessíveis ao observador externo e somente podem ser compreendidos a partir do contexto de cada experiência.

Trabalhando a partir das idéias de Holliday (ibid), Miccoli (1997) investiga a cultura de uma sala de aula de aprendizagem de inglês como LE a partir do ponto de vista dos alunos. Seus resultados apontam para a existência de experiências coletivas e individuais, assim como para a presença de dois níveis de fenômenos de ação, conforme proposto por Holliday. A partir da análise de uma atividade de sala de aula, a autora comprova a existência de um nível superficial de ação e outro nível profundo, imperceptível para o observador. O nível superficial, visível aos olhos do observador, constituía as ações e procedimentos seguidos pela professora e pelos alunos durante a apresentação da atividade e durante a execução da tarefa proposta. Como exemplo desse nível de ação, a professora apresenta, explica e propõe uma tarefa para os alunos. Durante essa fase, a professora frequentemente pergunta aos alunos se há alguma dúvida, ao que normalmente ninguém reage. Os alunos prestam atenção e fazem anotações, seguindo as instruções da professora, e começam a executar a tarefa proposta aparentemente sem apresentar problemas. Contudo, ao entrevistar os participantes da pesquisa sobre essa atividade, a autora observou a existência de um nível de ação profunda composto por uma variedade de experiências vivenciadas pelos informantes, identificadas como cognitivas, sociais, afetivas e outras experiências. No âmbito das experiências cognitivas, Miccoli observou que apesar de não terem feito nenhuma pergunta de esclarecimento à professora, seus informantes tiveram dúvidas. No âmbito social, os participantes tentaram esclarecer suas dúvidas trabalhando com colegas que, no entanto, também apresentavam dúvidas.



Experiências afetivas, em geral, constituíam sentimentos de frustração, inibição e medo de críticas, além de falta de motivação e cansaço. Outras experiências relatadas pelos participantes incluem crenças e estratégias, como a intenção de estudar mais em casa, e questões relacionadas à falta de tempo.

Assim, os resultados de Miccoli (1997) confirmam a visão de Holliday (1994) sobre a cultura da sala de aula de LE, revelando a existência de dois níveis de ação. Essa questão foi de grande importância para a análise dos dados desta pesquisa e será novamente mencionada no capítulo IV, onde discuto os resultados obtidos.

## **2.6. A Relação Pesquisador-Pesquisado**

Pica (2000) ressalta que, desde que as pesquisas em sala de aula tiveram início, a relação existente entre professores e pesquisadores passou por vários estágios. Contudo, apenas recentemente essa relação passou a ser alvo da preocupação de autores e pesquisadores em *Linguística Aplicada*. A autora faz uma boa revisão dessa relação, por vezes conturbada, analisando o passado e comentando o presente, além de discutir o interesse mútuo que leva a uma relação de convergência entre esses dois profissionais.

Pica salienta que, a partir dos anos 70, alguns autores começaram a aconselhar os pesquisadores a “aplicar com precaução os resultados de seus estudos a questões de ensino” (ibid, p. 59). A partir daí, os resultados das pesquisas continuaram a ser aplicados na sala de aula, porém com maior cuidado. Além disso, os professores passaram a ver as pesquisas como parte da base de conhecimento de sua profissão, funcionando como fonte de conhecimento. Com o passar dos anos, a relação entre professores e pesquisadores

evoluiu, chegando a um estágio de colaboração e complementariedade, como veremos a seguir.

Nas pesquisas em que o professor de LE é o foco de interesse, a questão da relação entre professor e pesquisador é de crucial importância, já que o professor passa a ser o principal informante da pesquisa. Desde o início, essa relação foi caracterizada por uma aparente assimetria entre os papéis do professor-pesquisado e do pesquisador. A princípio, os pesquisadores buscavam descrever o comportamento dos professores na sala de aula (Freeman, 1996a). Nessa época, o papel do professor enquanto informante das pesquisas era puramente passivo, já que sua contribuição se limitava a permitir que um pesquisador ou observador assistisse a suas aulas (Allwright & Bailey, 1991; Nunan, 1989).

Num segundo momento, quando predominam as pesquisas cognitivas (Freeman, 1996a), o professor-informante assume um papel mais ativo à medida que não basta que ele abra as portas de sua sala de aula para o pesquisador ou observador. É preciso também que ele colabore com o pesquisador, fornecendo dados paralelos, como por exemplo seus planos de aula, e participando de entrevistas ou respondendo questionários. No entanto, nesse tipo de pesquisa ainda predomina uma relação assimétrica entre professor e pesquisador, pois ao professor é delegado o papel de informar seus pensamentos, seus objetivos ou suas crenças, mas é o pesquisador quem detém o saber para analisar e julgar essas informações.

A tendência atual das pesquisas sobre o professor de LE, conforme proposto por Freeman (1996a), pretende criar maior espaço para a voz do professor-informante, dando maior importância a suas próprias percepções e interpretações. Nesse tipo de pesquisa, a relação entre professor e pesquisador tende a se equilibrar, pois o pesquisador já não detém a verdade absoluta para a análise dos dados. O professor-pesquisado passa a ser,

então, um colaborador em todos os níveis e os resultados da pesquisa vão depender inclusive da sua motivação para realizar análises e interpretações mais profundas e significativas.

Fazendo uma reflexão sobre os papéis exercidos por professores e supervisores, Gimenez (1999a, b) discute a relação existente entre esses dois profissionais, dentro do contexto do Projeto NAP<sup>19</sup>. A preocupação em estabelecer uma relação mais simétrica entre professores e pesquisadores (aqui representados pela pessoa do professor de nível universitário) está presente em sua obra, tanto nos artigos de sua autoria quanto nos artigos de seus colaboradores. A autora afirma que os pesquisadores raramente demonstram humildade em suas relações com o professor. Incluindo-se entre esses pesquisadores, ela diz:

“Tornamo-lo sujeito de nossas pesquisas, objeto de nossas descobertas e pouco freqüentemente nossos companheiros na ‘pronúncia’ do mundo. Ao contrário, geralmente nos consideramos superiores, seja ao submetê-los ao crivo de nosso aparato teórico, seja ao elaborarmos implicações para o seu agir. Nosso modelo tem sido essencialmente bancário, procurando respostas que nós mesmos diremos, e as quais são avaliadas por nós mesmos.” (Gimenez, 1999b: 14).

A autora sugere que os pesquisadores tornem a busca pelo conhecimento mais aberta à contribuição do professor, de forma que esse conhecimento deixe de ser visto como hierarquizado e abstrato, o que levaria à construção de uma relação diferenciada com o professor. Reis (1999), em um dos artigos que compõem o livro de Gimenez (1999a), sugere que essa relação seja baseada na confiança, e ressalta que o objetivo dos assessores

---

<sup>19</sup> O NAP (Núcleo de Assessoria Pedagógica para Ensino de Línguas) é um projeto da Faculdade de Letras da Universidade Estadual de Londrina, que tem por objetivo capacitar e assessorar professores de línguas do ensino fundamental e médio.

do projeto é “ajudar o professor a se tornar cada vez mais consciente e crítico de sua prática” (Reis, 1999: 37), levando-os a uma possível e almejada autonomia.

A sugestão dessas autoras, então, é de que a relação entre professor e pesquisador deve basear-se na confiança que ambos cultivam entre si. Outros autores também consideram a confiança uma questão fundamental entre o pesquisador e seu informante. Gebhard (1990a), por exemplo, sugere que a atitude do pesquisador ou supervisor deve revelar uma postura não-avaliativa, e que o objetivo não deve ser julgar o professor ou sua maneira de ensinar, o que permite o estabelecimento de uma relação de confiança entre o professor e o pesquisador/supervisor.

Almeida Filho (1997) vai mais além, e adota conceitos vygotskianos para definir a relação entre o professor em desenvolvimento e seu observador. O autor sugere que o professor que deseja desenvolver-se profissionalmente deve estabelecer sua própria agenda de observação, decidir como avaliar aspectos da sua maneira de ensinar e “quais ações adotar para encaminhar quais mudanças e porque” (ibid., p. 34). Essa atitude é chamada de “formação auto-sustentada do professor” e nela o observador assume o papel de “colaborador, tutor esclarecido e experiente no sentido de Vygotsky” (ibid., p. 34). Almeida Filho se refere ao conceito vygotskiano de “parceiro mais experiente”<sup>20</sup>, isto é, para Vygotsky, o papel da interação no aprendizado da criança é fundamental na medida em que uma criança pode conseguir realizar tarefas cuja complexidade se encontra além do seu nível de desenvolvimento real através da ajuda de uma pessoa mais velha e mais experiente (Lantolf & Appel, 1994; Rego, 1994). Esse conceito, que envolve uma relação chamada de “scaffolding”, tem sido recentemente utilizado nas pesquisas sobre aquisição

---

<sup>20</sup> Tradução minha do termo original “more capable peer”.

de LE. A sugestão de Almeida Filho (1997) traz o conceito para o campo da formação do professor. Essa idéia, contudo, não é totalmente nova. Freeman (1990) já sugeria que o professor-aprendiz pode beneficiar-se das percepções e comentários do professor-educator, e *aprender* a ensinar melhor. Wallace (1991) também sugere uma abordagem colaborativa para a supervisão, com o objetivo de desenvolver a autonomia do professor através da reflexão e da auto-avaliação. Mais recentemente, Nyikos & Hashimoto (1997) utilizaram-se do conceito para promover a aprendizagem colaborativa entre os professores participantes de um curso de formação.

Esse tipo de relação, no entanto, não parece ser comumente encontrada entre professores e pesquisadores no meio acadêmico, nem tampouco entre professores e supervisores em escolas de ensino fundamental e médio ou institutos de ensino de línguas (Gimenez, 1999b). Porém, é preciso que se reconheça que a forma tradicional de se supervisionar ou observar professores não traz grandes contribuições para o seu desenvolvimento profissional. Ao contrário, muitas vezes as atitudes avaliativas de supervisores e pesquisadores podem causar sentimentos de inferioridade e medo no professor, prejudicando sua criatividade e auto-confiança (Gebhard, 1990b). Vale a pena, portanto, investir em uma relação mais equilibrada entre professores e supervisores ou pesquisadores em busca de um maior desenvolvimento profissional para todos os participantes.

## **2.5. Conclusão**

Este capítulo teve por objetivo fazer um levantamento da literatura existente no campo da LALE, apresentando um breve histórico da pesquisa em sala de aula e revisando alguns dos estudos mais importantes sobre o professor de inglês como LE. O campo é vasto e as questões envolvidas no ensino de LE são muitas e variadas. Portanto, esta pesquisa não pretende ser abrangente em todos os aspectos envolvidos, mas tem por objetivo contribuir para um maior entendimento sobre o processo de ensino de LE a partir do ponto de vista do professor.

Como pode ser percebido, a linha mestra que conduziu esta pesquisa está baseada nas idéias de Freeman (1996a, c), assumindo uma dimensão interpretativista, ou seja, esta pesquisa apresenta uma descrição das interpretações do professor sobre sua própria sala de aula, objetivando ampliar o entendimento existente sobre o ofício de ensinar uma LE. A partir das idéias de Freeman (1996a) sobre as tendências das pesquisas sobre professor, pode-se concluir que tanto as pesquisas quanto o treinamento de professores de LE têm, por vezes, assumido uma postura comportamentalista. Assim, esta pesquisa adotou uma postura que teve por objetivo fomentar o auto-desenvolvimento da informante. Para isso, a pesquisa utilizou a reflexão como principal ferramenta (Wallace, 1991), pois através dela o professor se auto-compreende mais e consegue lidar melhor com seus problemas. A reflexão, portanto, se constitui num instrumento emancipador e empoderador (Mezirow, 1990) para o professor de LE.

Além disso, as idéias propostas por Gebhard (1990a, b) e por Freeman (1990) sobre a interação entre professor e supervisor e o tipo de relação existente entre eles (Gimenez, 1999a, b) também representam um pilar teórico significativo para os objetivos

propostos. Assim, seguindo as sugestões desses autores, a metodologia utilizada na pesquisa procurou adotar uma atitude não-diretiva e não-avaliativa para com a informante. Essa atitude permitiu que a informante assumisse um papel colaborativo na pesquisa, fornecendo informações que não poderiam ser obtidas de outra forma.

Por fim, outros pontos abordados nesse capítulo foram a dicotomia entre as noções de professores nativos e não-nativos e as idéias de Holliday (1994) sobre a cultura da sala de aula. Além de contribuírem para a análise dos dados coletados, essas questões são relevantes também para o campo da LALE como um todo.

Por se tratar de um estudo de caso, esta pesquisa é por natureza limitada em termos de sua representatividade potencial, já que seus resultados não podem ser generalizados para uma população maior de professores de LE. Porém, ao investigar as percepções do professor sobre sua sala de aula a partir de um ponto de vistaêmico, a pesquisa aqui relatada pretende contribuir para o fortalecimento da prática do ensino de LE e para o esclarecimento das maneiras como a educação formal pode melhor preparar os professores para o exercício de sua profissão.

No próximo capítulo passo a relatar a metodologia usada nesta pesquisa, incluindo uma discussão teórica a seu respeito e detalhando os procedimentos seguidos durante a coleta e a análise dos dados.

## Capítulo III

### Metodologia da Pesquisa e Coleta de Dados

*“Not to examine one’s practice is irresponsible; to regard teaching as an experiment and to monitor one’s performance is a responsible professional act.”*  
(Ruddock, 1984 apud Williams & Burden, 1997:55)

Como o próprio título diz, este capítulo tem por objetivo apresentar detalhadamente a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa. Em um primeiro momento, discorro sobre a metodologia da pesquisa, discutindo-a com base em pesquisadores da área e apresentando as razões que me levaram a escolher os instrumentos utilizados. A seguir, apresento todos os passos seguidos durante o período de coleta dos dados e discuto a relevância dos procedimentos escolhidos. Por fim, faço um relato dos procedimentos realizados durante o processo de análise dos dados coletados.

#### 3.1. Discussão da Metodologia Utilizada

Como foi visto no capítulo anterior, o foco de interesse da pesquisa em sala de aula mudou bastante durante as últimas décadas, deixando de focalizar o *produto* do ensino/aprendizagem para se preocupar mais com o *processo* em si. Assim como o foco de interesse desse tipo de pesquisa mudou com o decorrer do tempo, também o paradigma metodológico seguido pelos pesquisadores da área foi-se modificando. Partindo de um



paradigma mais quantitativo inicialmente, hoje muitos pesquisadores seguem um paradigma primordialmente qualitativo (Seliger & Shohamy, 1989; Bogdan & Biklen, 1998). Com as pesquisas sobre o professor de língua estrangeira não foi diferente. Seguindo a classificação feita por Freeman (1996a), já discutida no capítulo anterior, pode-se dizer que as pesquisas realizadas de acordo com a visão comportamental eram feitas sob o prisma da quantificação, ou seja, objetivava-se contar quantas vezes o professor se comportava desta ou daquela maneira e o resultado apurado era então relacionado a um melhor ou pior desempenho do professor em termos de qualidade de ensino e ao efeito produzido no resultado da aprendizagem dos alunos. No entanto, numa pesquisa de cunho interpretativista como é o caso da pesquisa aqui relatada, faz-se necessária a escolha do paradigma qualitativo, permitindo uma visão naturalista e não controlada do processo de ensino, e não apenas uma avaliação do produto final (Chaudron, 1988; Seliger & Shohamy, 1989; Larsen-Freeman & Long, 1991; Nunan, 1992).

Além disso, os objetivos desta pesquisa visaram a fornecer uma visão êmica, interna – em oposição a ética, externa (Johnson, 1992; Freeman, 1996c) – do objeto estudado, ou seja, as interpretações do professor sobre a sua prática de ensino a partir de seu próprio ponto de vista, e não apenas do ponto de vista de um observador externo.

Para viabilizar tal abordagem qualitativa e êmica foi realizado um estudo de caso. Como os objetivos desta pesquisa foram essencialmente exploratórios, o estudo de caso é a metodologia adequada, pois permite um exame intenso das interpretações do professor de forma ampla e rica, dentro de um ambiente naturalista, ou seja, a sala de aula enquanto seu contexto de trabalho (Johnson, 1992; Nunan, 1992).

Pesquisas interpretativas se enquadram no conceito de “pesquisa de segunda ordem”<sup>1</sup> (Freeman, 1996c: 366), ou seja, examinam as percepções que os participantes têm do fenômeno estudado. Nesse tipo de pesquisa, os dados coletados são “by nature indirect evidence of the internal mental processes and states that the researchers are seeking to document” (ibid., p. 366), ou seja, não podem ser observados diretamente. Para ter acesso a esses estados e processos mentais internos, inclusive processos interpretativos, é necessário o uso de métodos introspectivos para a coleta dos dados, ou seja, métodos que levam o informante a pensar e refletir sobre o que acontece durante o processo de ensino/aprendizagem e a informar sobre o conteúdo de suas reflexões (Nunan, 1992). Esses métodos são chamados introspectivos quando o informante fala sobre suas experiências ao mesmo tempo que as vivencia, e são chamados retrospectivos quando o informante fala sobre suas experiências algum tempo depois de tê-las vivenciado. Assim, esta pesquisa utilizou entrevistas de retrospectiva, estimuladas por gravações em vídeo das aulas do professor-informante. Essa técnica estimula as lembranças do professor que, ao rever as imagens de suas aulas gravadas em vídeo, fornece suas interpretações sobre os eventos ocorridos (Nunan, 1992).

Além disso, foi utilizado um questionário de avaliação final após o processo de coleta de dados. Segundo Van Lier (1988), os paradigmas metodológicos se distribuem ao longo de um contínuo, ao invés de se contraporem enquanto dicotomias, permitindo contrabalançar as técnicas de coleta de dados de acordo com os objetivos da pesquisa. Portanto, a utilização desse questionário como parte dos procedimentos de coleta de dados

---

<sup>1</sup>Em contraposição, pesquisas de “primera ordem” são aquelas que examinam os fenômenos diretamente, sob a pressuposição de que é possível fazer um relato objetivo do fenômeno estudado (Freeman, 1996c: 365).

tem por objetivo alcançar um maior equilíbrio entre métodos qualitativos e quantitativos de se fazer pesquisa.

Este trabalho é, portanto, uma pesquisa em sala de aula, por ter sido realizada dentro do contexto de uma sala de aula de língua já existente, e não num contexto criado para os fins específicos da pesquisa. É um trabalho de natureza primordialmente qualitativa, por ter utilizado principalmente instrumentos qualitativos tanto para a coleta quanto para a análise dos dados, e é um estudo de caso, por ter-se baseado nas interpretações de apenas um informante. Além disso, é uma pesquisa introspectiva, por ter-se utilizado de dados introspectivos, ou seja, as interpretações da informante sobre a sua sala de aula, o que permitiu a realização de uma análise êmica, apresentando a visão do participante e não a de um observador externo.

### **3.2. A Informante**

A informante desta pesquisa foi uma professora de inglês do CENEX (Centro de Extensão)<sup>2</sup> da FALE/UFMG. Antes de iniciar a coleta de dados, procurei a coordenação do curso de inglês do CENEX e solicitei permissão para a realização da pesquisa (Anexo B). Aproveitando a oportunidade, solicitei também sugestões de alunos-estagiários que pudessem se interessar em participar da pesquisa. Após alguns contatos iniciais, um dos estagiários sugeridos foi selecionado com base em três critérios:

---

<sup>2</sup> O CENEX oferece cursos de línguas estrangeiras para alunos, professores e funcionários da UFMG e para a comunidade em geral. Os professores desses cursos são, preferencialmente, os alunos dos cursos de letras da FALE (Faculdade de Letras), que ali cumprem seu estágio curricular.

- Pouco tempo como estagiário do Cenex, para que conhecimentos de Lingüística Aplicada fornecidos durante cursos de treinamento e reciclagem do Cenex não influenciassem suas interpretações;
- Pouca experiência em sala de aula;
- Interesse do professor em participar da pesquisa.

A informante escolhida foi, então, uma professora do curso básico de inglês para adultos. Carolina, nome fictício por ela mesma escolhido, era na época da realização da pesquisa aluna do 8º período do curso de letras. Apesar de estar no último ano do curso, Carolina não tinha experiência anterior de ensino em sala de aula. Além de suas aulas no CENEX, Carolina tinha também alguns alunos particulares e lecionava inglês em uma escola de informática, onde também era recém-contratada. Portanto, iniciava sua prática na profissão de ensino de línguas. Desde o início, Carolina mostrou-se muito interessada em participar da pesquisa, abrindo as portas de sua sala de aula para que eu pudesse observar suas aulas.

À época da coleta de dados, Carolina tinha 22 anos, morava com seus pais e tinha apenas um irmão mais velho. Segundo ela informou em nossa entrevista inicial, todo seu conhecimento de inglês foi aprendido na escola durante o segundo ciclo do ensino fundamental e posteriormente durante o ensino médio, ou seja, ela nunca havia estudado em cursos de inglês em escolas de idiomas e também nunca havia viajado para o exterior. Carolina também informou não ter feito “cursinho” para preparação para o vestibular. Ao final do 3º ano do ensino médio, ela prestou vestibular para Letras na UFMG e numa outra faculdade particular. Tendo sido aprovada em ambos os processos de seleção, ela optou pela Universidade Federal.

Carolina disse que seu desejo sempre foi fazer Letras. Seu interesse inicial foi aprender inglês, pois gostava muito de música e desde menina se interessava por entender e traduzir as letras das músicas em inglês. A princípio, por influência de sua mãe, que também possui graduação em Letras (francês), Carolina se interessou pelo curso porque queria ser intérprete. Porém, ela informou que não optou pelo curso de bacharelado porque, quando o curso começou a ser oferecido ela já estava no final do 6<sup>o</sup> período e apenas os alunos que estivessem cursando até o 5<sup>o</sup> período poderiam fazer essa opção. Ela, então, permaneceu no curso de licenciatura mas diz ter-se apaixonado pelo ensino quando começou a lecionar. Carolina disse, também, que adora estudar línguas e que deseja aprender outras além do inglês. Sobre seu estágio no CENEX, informou que soube do estágio através de um colega, afirmando estar gostando muito da experiência.

### **3.3. O Contexto da Coleta de Dados**

Para selecionar a sala de aula que serviria de contexto para a pesquisa foi estabelecido apenas um critério: os alunos deveriam ser de nível intermediário porque esperava-se que, em uma sala com alunos de nível intermediário, as possibilidades de interação entre professor e alunos fossem maiores e mais ricas. Porém, a coordenação do curso, ao sugerir os possíveis participantes da pesquisa, informou-me que aos estagiários iniciantes não eram alocadas turmas de nível intermediário ou avançado. Dessa maneira, não era possível encontrar uma turma de nível intermediário cujo professor fosse iniciante na profissão. Optei, então, por respeitar o critério de pouca experiência do professor-informante, por considerá-lo de maior importância para os objetivos da pesquisa. O

contexto escolhido foi, assim, uma turma do estágio IV do curso básico de inglês para adultos, do CENEX, cuja professora era a informante. Apesar de o estágio IV ainda fazer parte do ciclo básico do curso, os alunos já se encontram num nível pré-intermediário, pois estão cursando o último nível do ciclo básico.

A turma observada durante a coleta de dados era composta por apenas cinco alunas, e funcionava em uma unidade da UFMG, no centro de Belo Horizonte, com aulas duas vezes por semana, por 1 hora e 40 minutos. As alunas eram todas adultas, porém o desempenho lingüístico das participantes variava muito. Duas das alunas apresentavam um desempenho lingüístico compatível com o estágio que estavam freqüentando. As outras três alunas, no entanto, apresentavam muitas dificuldades para acompanhar o material didático utilizado. Além disso, as alunas apresentavam também diferenças pessoais: algumas eram bastante extrovertidas, enquanto outras mostravam-se muito introvertidas e pouco participativas.

#### **3.4. Procedimentos de Coleta de Dados**

A coleta de dados foi realizada durante um mês de aula, totalizando oito aulas gravadas em vídeo e oito entrevistas de retrospectão. Esse prazo foi considerado suficiente e representativo da realidade diária da informante naquele contexto. Foi escolhido o segundo mês do calendário letivo, evitando-se o primeiro mês, para permitir que professora e alunos estabelecessem laços sociais antes do início da pesquisa. Os dados foram coletados de forma colaborativa entre pesquisadora e professora-informante, através dos seguintes procedimentos:

- Entrevista inicial, gravada em áudio, para coleta de informações relevantes sobre experiências passadas de ensino e/ou aprendizagem da informante.
- Gravação em vídeo das aulas da informante na turma selecionada, que foram utilizadas como estímulo à memória da informante durante as entrevistas de retrospectão.
- Entrevistas de retrospectão, gravadas em áudio, entre a informante e a pesquisadora para coleta dos dados principais da pesquisa, ou seja, as interpretações da informante sobre as suas aulas.
- Notas de campo da pesquisadora, feitas durante as observações das aulas da informante.
- Questionário de avaliação final para verificar as possíveis influências da metodologia utilizada na pesquisa sobre a prática da informante.

A tabela 3.1, na próxima página, apresenta o cronograma da realização dos procedimentos de coleta de dados. Durante o primeiro mês de aula, foi realizada a entrevista inicial entre a pesquisadora e a informante para coleta de informações sobre as experiências anteriores da informante. Ao final do mês de abril, comecei a observar as aulas de Carolina para que ela e suas alunas se acostumassem com minha presença. No primeiro dia, Carolina apresentou-me ao grupo e explicou o motivo da minha presença. Nessa ocasião, esclareci às alunas os objetivos da minha pesquisa e solicitei permissão para observar e filmar suas aulas. O Anexo C apresenta o pedido de permissão assinado pelas alunas do curso.

Tabela 3.1 – Cronograma dos Procedimentos de Coleta de Dados

<b>Datas</b>	<b>Descrição da Atividade Realizada</b>
16/04/1999	Entrevista inicial com a informante para coleta de informações sobre suas experiências anteriores
22/04	Observação da aula da informante
27/04	Observação da aula da informante
29/04	Observação da aula da informante
04/05/1999	Gravação da aula da informante
06/05	Gravação da aula da informante
11/05	Gravação da aula da informante
13/05	Gravação da aula da informante
18/05	Gravação da aula da informante
20/05	Gravação da aula da informante
25/05	Gravação da aula da informante
27/05	Gravação da aula da informante
10/06/1999	A informante recebe o questionário de avaliação final para responder em casa

As três primeiras observações não foram gravadas porque se destinavam apenas a familiarizar a informante e suas alunas com a presença da pesquisadora durante as aulas. As gravações em vídeo foram feitas durante todo o mês de maio e, após cada aula gravada, eu e Carolina nos reuníamos para as entrevistas de retrospectão. Algumas dessas entrevistas tiveram suas datas previstas alteradas, ora por problemas da pesquisadora ora por problemas da informante. A tabela 3.2, a seguir, apresenta as datas em que as oito entrevistas de retrospectão foram realizadas.



Tabela 3.2 – Cronograma das Entrevistas de Retrospecção.

<b>Datas</b>	<b>Entrevistas de Retrospecção</b>
07/05/1999	Entrevista sobre a aula do dia 04/05
11/05	Entrevista sobre a aula do dia 06/05
13/05	Entrevista sobre a aula do dia 11/05
21/05	Entrevista sobre a aula do dia 13/05
25/05	Entrevista sobre a aula do dia 18/05
27/05	Entrevista sobre a aula do dia 20/05
08/06	Entrevista sobre a aula do dia 25/05
10/06	Entrevista sobre a aula do dia 27/05

Essas entrevistas se baseavam principalmente na gravação em vídeo feita durante a aula. Durante as entrevistas, nós assistíamos a trechos da gravação e conversávamos sobre os eventos visualizados. Esses trechos eram selecionados ora por mim ora pela própria informante. Nessas conversas, sempre tive a preocupação de seguir as sugestões de Freeman (1990) e Gebhard (1990a, b), procurando assumir uma atitude não-diretiva para com a informante, com o objetivo de que, através da nossa interação, ela pudesse refletir sobre suas experiências e dificuldades e encontrar suas próprias soluções. À princípio, exercendo meu papel de entrevistadora e pesquisadora, eu formulava algumas perguntas com o objetivo de estimular a discussão e a reflexão da informante. Essas perguntas eram geralmente baseadas em algum evento da aula ou em minhas anotações de

campo. As perguntas propostas, embora fossem formuladas de várias maneiras diferentes, eram normalmente as seguintes:

- Qual era o seu objetivo para esta atividade?
- Como foi a participação das alunas nesta atividade?
- O que você gostaria de comentar sobre este trecho?
- Por que você tem essa percepção?

Com o decorrer da pesquisa, no entanto, Carolina passou a exercer um papel mais ativo em nossas entrevistas, propondo temas e tecendo observações independentemente de minhas perguntas, que passaram a se basear mais em seus comentários do que nas gravações ou anotações de campo. Desde o início da pesquisa, Carolina mostrou-se muito receptiva e participante, atuando como real colaboradora, ao invés de se limitar ao papel passivo de fornecer respostas às minhas perguntas.

Ao final do processo de gravação de aulas e entrevistas, solicitei à informante que respondesse a um questionário de avaliação final, apresentado no Anexo D, em que ela refletiu sobre as entrevistas realizadas e avaliou as possíveis influências da pesquisa em sua prática de sala de aula. Foi permitido que a informante respondesse ao questionário em casa, para que pudesse fazê-lo com calma e no seu próprio ritmo, utilizando-se de todo o tempo que necessitasse.

Terminada a coleta de dados, nossos encontros semanais foram interrompidos e todo o teor das entrevistas gravadas em áudio foi transcrito, passando a constituir os dados principais desta pesquisa. Após a análise dos dados, eu e Carolina nos reunimos mais uma vez. Nessa oportunidade, apresentei-lhe preliminarmente os resultados da pesquisa para que ela pudesse validar a argumentação utilizada e opinar sobre os resultados obtidos, conferindo maior confiabilidade ao estudo.

### 3.5. Procedimentos para Análise dos Dados

As transcrições das entrevistas realizadas com a informante totalizaram 114 páginas, que incluem a entrevista inicial e as oito entrevistas de retrospectão. A tabela 3.3, abaixo, apresenta o total de páginas transcritas para cada entrevista.

Tabela 3.3 – Total de Páginas Transcritas por Entrevista.

Entrevista Inicial	11 páginas
Primeira Entrevista de Retrospecção	23 páginas
Segunda Entrevista de Retrospecção	17 páginas
Terceira Entrevista de Retrospecção	13 páginas
Quarta Entrevista de Retrospecção	14 páginas
Quinta Entrevista de Retrospecção	9 páginas
Sexta Entrevista de Retrospecção	9 páginas
Sétima Entrevista de Retrospecção	13 páginas
Oitava Entrevista de Retrospecção	5 páginas
Total	114 páginas

As transcrições das entrevistas de retrospectão foram, então, analisadas pela pesquisadora, objetivando categorizar os dados obtidos. A transcrição da entrevista inicial não fez parte da categorização, pois apresentava apenas informações sobre as experiências anteriores da informante.

A análise das transcrições das entrevistas buscou identificar nos dados pontos em comum ou possíveis padrões na fala da informante, com o objetivo de

categorizar as regularidades encontradas (Seliger & Shohamy, 1989). As entrevistas de retrospectiva foram, assim, analisadas uma a uma, segundo a classificação proposta por Richards (1998), já apresentada no capítulo II. Porém, algumas categorias foram modificadas, incluídas ou excluídas, para que a categorização melhor se acomodasse aos dados coletados. A categorização tomou como unidade de análise pequenos trechos contínuos da fala da informante durante as entrevistas. No próximo capítulo, juntamente com os resultados da pesquisa, apresento a lista final das categorias utilizadas.

Ao final do processo de categorização dos dados, as categorias foram quantificadas, isto é, foi realizada uma contagem do número de trechos codificados em cada categoria, por entrevista, realizando-se também uma totalização geral. Essa quantificação será apresentada no próximo capítulo, juntamente com a análise realizada a partir dos totais obtidos em cada categoria.

Após a quantificação, foi feita uma análise qualitativa das categorias mais representativas, com o objetivo de investigar mais a fundo o conteúdo das reflexões da informante.

Finalmente, o questionário de avaliação foi analisado com o objetivo de verificar possíveis mudanças no comportamento ou no pensamento da informante, que pudessem ser resultantes do processo de coleta de dados da pesquisa.

Esses foram, portanto, os procedimentos realizados durante a análise dos dados da pesquisa. Os resultados obtidos a partir dessa análise serão relatados no próximo capítulo.

### 3.6. Conclusão

Este capítulo dedicou-se a relatar a metodologia utilizada nesta pesquisa. Primeiramente, a metodologia seguida foi apresentada e discutida, detalhando-se a seguir os procedimentos para coleta e análise dos dados.

Os objetivos propostos para a pesquisa levaram à escolha de um paradigma primordialmente qualitativo tanto para a coleta quanto para a análise dos dados. Assim, os instrumentos utilizados foram em sua maioria de cunho qualitativo, porém a pesquisa utilizou também procedimentos quantitativos. As gravações em vídeo das aulas da informante tiveram como objetivo estimular a memória da informante durante as entrevistas de retrospectiva. As entrevistas, por sua vez, visaram a fomentar a reflexão da informante, a partir da interação com a pesquisadora. Nessa interação a pesquisadora procurou estabelecer com a informante uma relação de confiança, seguindo as sugestões de Freeman (1990) e Gebhard (1990a, b). A pesquisadora esteve sempre presente durante as gravações das aulas da informante, fazendo anotações de campo que foram utilizadas para formulação de perguntas durante as entrevistas de retrospectiva. Por fim, a informante respondeu a um questionário de avaliação que teve por objetivo verificar as possíveis influências da pesquisa na sua prática de sala de aula. Além disso, o questionário final buscou estabelecer um equilíbrio entre procedimentos qualitativos e quantitativos de coleta de dados.

O próximo capítulo apresenta os resultados obtidos a partir da análise realizada, juntamente com uma discussão sobre esses resultados.

## Capítulo IV

### Discussão dos Resultados Obtidos

*“Teachers have to be viewed as individuals who learn, shape, and are shaped by the activity of teaching.”*  
(Freedman et al, apud Freeman, 1996c:353)

Este capítulo se dedica à apresentação e discussão dos resultados desta pesquisa. Assim, discuto os resultados obtidos com base na literatura relevante para a área, revisada no capítulo II, apresentando algumas propostas para o campo da formação do professor de língua estrangeira. Em primeiro lugar, com base nas categorias reflexivas propostas por Richards (1998), foi elaborada uma relação ampliada de categorias reflexivas, em conformidade com os dados coletados. A partir dessa relação, obteve-se uma visão global das percepções da informante sobre sua sala de aula. Em seguida, com base nas idéias de Medgyes (1994), surgiu uma nova visão dos fatores que influenciam o dia-a-dia do professor e foi detectada a existência de um nível de ação profunda na sala de aula da informante, conforme as sugestões de Holliday (1994). Além disso, foi feita uma análise das possíveis mudanças no comportamento da informante devido à sua participação nesta pesquisa. Por fim, a partir da realização da pesquisa, foi elaborada uma proposta para um modelo reflexivo de formação do professor de LE, baseado no modelo de Wallace (1991), porém com algumas modificações. A seguir, esses resultados são apresentados e discutidos separadamente.

## 4.1. Apresentação e Discussão dos Resultados

### 4.1.1. *Uma Relação Expandida de Categorias Reflexivas*

Para sistematizar os dados desta pesquisa, as entrevistas de retrospectiva foram analisadas em busca de padrões ou pontos em comum na fala da informante (Nunan, 1989; Seliger & Shohamy, 1989). A princípio, foi utilizada a categorização proposta por Richards (1998), apresentada no capítulo II, para sistematizar as regularidades encontradas nos dados. A análise revelou, porém, que essa proposta não era suficiente para representar a totalidade dos padrões encontrados nos dados coletados. Algumas categorias, portanto, não puderam ser utilizadas da forma proposta pelo autor porque não representavam bem os dados coletados. Além disso, vários trechos das entrevistas que revelavam um certo padrão nas afirmações da informante não puderam ser analisados à luz da proposta de Richards (ibid) porque não havia categorias que os representassem satisfatoriamente. A categorização de Richards (ibid) foi, então, expandida para que melhor se acomodasse aos dados coletados. Assim, foram criadas novas categorias que não estavam presentes na proposta do autor, da mesma forma que uma das categorias propostas por ele foi excluída, pois não foram encontrados nos dados exemplos que nela se enquadrassem. Além disso, algumas categorias presentes na relação inicial foram modificadas para que melhor representassem os dados desta pesquisa.

A seguir, apresento a relação final das categorias reflexivas utilizadas para codificar os dados desta pesquisa. As novas categorias e aquelas que receberam modificações são apresentadas em itálico para facilitar sua visualização. Os exemplos entre parênteses servem apenas para ilustrar a idéia descrita em cada categoria, pois não foram

retirados dos dados coletados. O Anexo E apresenta exemplos encontrados nos dados para cada categoria.

## Relação Expandida de Categorias Reflexivas

---

### I – Teorias de Ensino

#### 1 – Teorias e crenças sobre ensino e aprendizagem

- uma crença ou convicção (ex: o que é ser um bom professor)
- a visão de um especialista (ex: referir-se às idéias de seus professores na universidade)
- uma justificativa para algo (ex: descrever uma teoria ou crença para justificar algo que o professor fez)
- uma opinião pessoal (ex: expressar uma opinião sobre a importância da observação de aula)

#### 2 – Aplicação de teorias à prática de sala de aula

- como uma teoria foi aplicada (ex: experimentar uma estratégia de elicitación descrita numa palestra)
- contradições entre teoria e prática (ex: descrever porque um evento de sala de aula não sustenta uma teoria)
- como as teorias mudaram (ex: como as experiências de sala de aula mudaram as teorias do professor)

### II – Abordagens e Métodos

#### 1 – Abordagens e métodos de ensino

- uma abordagem ou um procedimento (ex: a abordagem do professor para o ensino de leitura ou os procedimentos usados durante uma tarefa de compreensão oral)
- *justificativas para o uso de uma abordagem ou procedimento* (ex: explicar porque usou determinado procedimento para apresentação ou prática de um conteúdo)

#### 2 – Conteúdos de ensino

- *o conteúdo de uma lição ou atividade* (ex: descrição do conteúdo de uma lição de gramática)
- *o material didático* (ex: comentários sobre um exercício proposto pelo livro didático)

#### 3 – O conhecimento do professor

- conhecimento pedagógico (ex: conhecimento sobre as exigências das tarefas de classe)
- conhecimento e experiência (ex: mencionar como sua maneira de ensinar mudou)



#### **4 – O aluno**

- *as informações prévias do aluno* (ex: mencionar que os alunos têm pouca oportunidade de praticar inglês fora da sala de aula)
- *percepções sobre o aluno* (ex: mencionar que um aluno é tímido ou extrovertido)

#### **5 – O contexto**

- a relação entre ensino e contexto (ex: como os níveis anteriores afetam o ensino)
- *as pressões à sala de aula* (ex: mencionar fatores que influenciam a sala de aula)

### **III – Avaliações do Ensino**

#### **1 – Avaliação de aulas**

- avaliações positivas (ex: comentar que a aula foi bem porque todos os alunos participaram)
- avaliações negativas (ex: mencionar que a aula não atingiu seus objetivos)

#### **2 – Diagnóstico de problemas**

- problemas dos alunos (ex: dificuldades que os alunos tiveram com determinados pontos gramaticais)
- interação de sala de aula (ex: comentar que uma atividade de grupo não funcionou porque os alunos tiveram problemas de interação em grupo)
- problemas do professor (ex: o professor não teve tempo para preparar uma tarefa extra)

#### **3 – Solução de problemas**

- formas alternativas de apresentar uma lição (ex: começar uma lição de forma diferente)
- decisão de adotar um plano de ação (ex: decidir usar “pair work” com mais frequência)
- *formas de buscar ajuda* (ex: pedir ajuda a professores e colegas ou buscar ajuda em dicionários e gramáticas)

### **IV – Auto-percepção**

#### **1 – Percepções de si mesmo como professor**

- seu estilo de ensinar (ex: descrever o estilo de ensinar com o qual ele mais se identifica)
- *seu estilo de aprender* (ex: comentar sobre sua maneira preferencial de aprender)
- comentários sobre sua proficiência na língua (ex: dizer que não fala inglês fluentemente)

#### **2 – Reconhecimento de crescimento pessoal**

- *como a pesquisa ajudou* (ex: mencionar que o uso do vídeo ajuda a perceber problemas)

#### **3 – Estabelecer objetivos pessoais**

- auto-desenvolvimento (ex: identificar aspectos de sua maneira de ensinar que devem ser trabalhados)
- *planos para o futuro* (ex: mencionar que deseja melhorar seu comando da língua estrangeira)

Como pode ser percebido, a relação final de categorias reflexivas foi expandida, se comparada à relação original de Richards (1998). A relação original apresentava quatro grandes conjuntos de categorias, divididos em subconjuntos que contém as categorias reflexivas propriamente ditas. No primeiro grande conjunto (**Teorias de Ensino**), não foram feitas modificações: as categorias originais foram mantidas e nenhuma categoria nova foi incluída.

Já o segundo grande conjunto (**Abordagens e Métodos**) foi praticamente todo alterado. No subconjunto **Abordagens e Métodos de Ensino**, uma nova categoria foi incluída (“justificativas para o uso de uma abordagem ou procedimento”). Foi criado um novo subconjunto (**Conteúdos de Ensino**) e a categoria “o conteúdo de uma lição” foi subordinada a ele, criando-se também uma segunda categoria (“o material didático”). O subconjunto **O Conhecimento do Professor** não foi modificado. Porém, seguindo-se a seqüência da relação original, a categoria denominada por Richards (1998) “o conhecimento prévio do aluno” passou a ser chamada “as informações prévias do aluno” e foi subordinada a um novo subconjunto chamado **O Aluno**, para o qual também foi criada uma nova categoria (“percepções sobre o aluno”). Por fim, o subconjunto **O Contexto da Escola** passou a se chamar simplesmente **O Contexto**, por considerar que os fatores que influenciam a sala de aula de LE são originados não apenas no contexto da escola mas também no contexto maior da comunidade onde a escola se insere. Esse subconjunto inclui agora uma segunda categoria (“as pressões à sala de aula”), além da categoria original, que passou a ser chamada apenas “a relação entre ensino e contexto”.

O terceiro grande conjunto (**Avaliações de Ensino**) recebeu apenas uma modificação: a última categoria do subconjunto **Solução de Problemas** passou a ser chamada “formas de buscar ajuda”, ao invés de “pedir ajuda ao tutor”, como na versão

original, por considerar que existem mais formas de buscar ajuda do que apenas recorrer ao tutor. Finalmente, o quarto conjunto (**Auto-percepção**) também não foi substancialmente alterado. O subconjunto **Percepções de Si Mesmo como Professor** recebeu uma nova categoria (“seu estilo de aprender”). O mesmo ocorreu com o subconjunto **Estabelecer Objetivos Pessoais**, que recebeu a categoria “planos para o futuro”.

Além das alterações feitas nas categorias propriamente ditas, vários dos exemplos originalmente citados por Richards (1998) foram modificados, para que melhor representassem os exemplos encontrados nos dados desta pesquisa.

Apesar de todas essas alterações, a decisão de utilizar como ponto de partida a categorização proposta por Richards (ibid) foi acertada, pois dentre as categorias sugeridas por ele, apenas uma (“como a auto-confiança se desenvolveu”) não foi utilizada na categorização dos dados aqui analisados. Isso ocorreu, como já disse, porque não foram encontrados nos dados exemplos que nela se enquadrassem. O subconjunto **Reconhecimento de Crescimento Pessoal**, no entanto, não foi removido da relação e uma nova categoria foi criada para ele (“como a pesquisa ajudou”).

A relação final das categorias reflexivas, portanto, apresenta um total de 31 categorias diferentes, separadas em conjuntos e subconjuntos. A próxima seção apresenta uma análise quantitativa das percepções da informante sobre sua sala de aula, sistematizadas nessas categorias.

### 4.1.2. Uma Visão Global das Percepções do Professor

Esta seção apresenta uma visão global das percepções da informante sobre a sua sala de aula com base na categorização dos dados das entrevistas. No total foram analisados 582 trechos da fala da informante, a partir das transcrições das entrevistas de retrospectiva. Após a categorização, esses trechos foram contados, ou seja, quantificados com o objetivo de se verificar quantos deles foram codificados em cada categoria. O Anexo F apresenta uma tabela contendo os resultados gerais dessa quantificação. A seguir, apresento esses resultados separadamente, dentro de cada um dos quatro grandes conjuntos.

O primeiro desses conjuntos é **Teorias de Ensino**, que está dividido nos subconjuntos **Teorias e crenças sobre ensino e aprendizagem** e **Aplicação de teorias à prática de sala de aula**. A tabela 4.1 abaixo mostra o número de trechos que foram codificados em cada categoria desses subconjuntos por entrevista, assim como o número total de trechos codificados em cada categoria.

Tabela 4.1 – Quantificação dos trechos categorizados no conjunto **Teorias de Ensino**

Categorias		1ª. Ent.	2ª. Ent.	3ª. Ent.	4ª. Ent.	5ª. Ent.	6ª. Ent.	7ª. Ent.	8ª. Ent.	Total	
Teorias de Ensino	Teorias e Crenças	Crença	06	14	06	04	06	04	11	07	58
		Visão	Ø	Ø	04	Ø	02	01	Ø	03	10
		Justific.	03	03	05	03	04	03	04	02	27
		Opinião	02	02	02	03	05	Ø	04	02	20
	Aplicação	Aplicação	02	01	02	Ø	01	Ø	01	Ø	07
		Contrad. Teor/Prat.	Ø	Ø	03	Ø	Ø	Ø	03	01	07
		Mudanças	Ø	Ø	01	Ø	Ø	01	03	01	06

Como se vê pela tabela, no primeiro subconjunto, a categoria dominante foi “uma crença ou convicção”, com 58 trechos nela codificados. Na categoria “a visão de um especialista” foram codificados apenas 10 trechos. Na categoria “uma justificativa para algo” foram codificados 27 trechos e na categoria “uma opinião pessoal”, 20 trechos. O segundo subconjunto, teve duas categorias dominantes: “como uma teoria foi aplicada” e “contradições entre teoria e prática”, com 7 trechos codificados em cada uma. Na categoria “como as teorias mudaram” foram codificados 6 trechos. A tabela acima revela ainda que os trechos codificados nas categorias “uma crença ou convicção” e “uma justificativa para algo” ocorreram em todas as entrevistas.

O segundo grande conjunto de categorias é **Abordagens e Métodos**, que foi dividido em cinco subconjuntos. A tabela 4.2 abaixo mostra o número de trechos codificados em cada categoria desses subconjuntos.

Tabela 4.2 – Quantificação dos trechos categorizados no conjunto **Abordagens e Métodos**

Categorias		1ª. Ent.	2ª. Ent.	3ª. Ent.	4ª. Ent.	5ª. Ent.	6ª. Ent.	7ª. Ent.	8ª. Ent.	Total	
Abordagens e Métodos	Abordag. Métodos	Abordagem	02	04	01	01	01	01	01	∅	11
		Justificativas	06	14	07	04	03	03	05	01	43
	Cont.	Conteúdo	03	01	02	∅	01	02	05	02	16
		Material Didático	02	03	01	01	02	01	07	04	21
	Conhec.	Pedagógico	01	05	01	06	01	∅	03	01	18
		Experiência	∅	∅	02	01	02	02	02	∅	09
	Aluno	Inform. prévias	04	02	02	01	∅	03	03	∅	15
		Percep.	08	08	04	02	05	10	∅	01	38
	Contexto	Relação	∅	01	03	01	∅	01	∅	∅	06
		Ens/Cont	∅	01	03	01	∅	01	∅	∅	06
		Pressões	16	17	01	06	06	07	03	01	57

A tabela revela que no primeiro subconjunto, **Abordagens e métodos de ensino**, a categoria dominante foi “justificativas para o uso de uma abordagem ou procedimento”, com 43 trechos codificados, que apareceram em todas as entrevistas. Na outra categoria, “uma abordagem ou um procedimento”, foram codificados apenas 11 trechos e não houve ocorrência deles na última entrevista. No subconjunto **Conteúdos de ensino**, a categoria dominante foi “o material didático”, com 21 trechos codificados em todas as entrevistas. Na categoria “o conteúdo de uma lição ou atividade” foram codificados 16 trechos, sendo que na quarta entrevista não foi registrada nenhuma ocorrência. No terceiro subconjunto, **O conhecimento do professor**, a categoria dominante foi “conhecimento pedagógico”, com 18 trechos nela codificados. Na categoria “conhecimento e experiência” foram codificados apenas 9 trechos. Além disso, nesse subconjunto, não houve categoria cujos trechos aparecessem em todas as entrevistas. A categoria dominante do subconjunto **O aluno** foi “percepções sobre o aluno”, com 38 trechos codificados. Na outra categoria desse subconjunto, “as informações prévias do aluno”, foram codificados 15 trechos. Também nesse subconjunto, não houve categoria cujos trechos aparecessem em todas as entrevistas. No último subconjunto, **O contexto**, a categoria dominante foi “as pressões à sala de aula”, que teve 57 trechos nela codificados, aparecendo em todas as entrevistas. Na categoria “a relação entre ensino e contexto” foram codificados apenas 6 trechos e não foi registrada nenhuma ocorrência em quatro das entrevistas de retrospectiva.

O terceiro conjunto de categorias reflexivas é **Avaliações do Ensino** e foi dividido em três subconjuntos. A seguir, a tabela 4.3 apresenta o número de trechos codificados em que cada categoria desses subconjuntos e o número total de ocorrências em cada categoria.

Tabela 4.3 – Quantificação dos trechos categorizados no conjunto **Avaliações do Ensino**

Categorias		1ª. Ent.	2ª. Ent.	3ª. Ent.	4ª. Ent.	5ª. Ent.	6ª. Ent.	7ª. Ent.	8ª. Ent.	Total	
Avaliações do Ensino	Aulas	Aval. Positivas	05	Ø	02	04	06	04	03	01	25
		Aval. Negativ.	02	05	01	10	03	01	02	01	25
	Prob.	Alunos	01	01	01	07	01	01	04	02	18
		Interação	01	Ø	Ø	02	01	01	01	Ø	06
		Prof.	Ø	01	03	02	01	02	03	Ø	12
	Soluç.	Alternat.	02	02	01	03	01	Ø	01	01	11
		Plano	06	Ø	02	Ø	01	03	01	Ø	13
		Ajuda	02	Ø	Ø	02	Ø	Ø	03	01	08

A tabela mostra que no primeiro subconjunto, **Avaliação de aulas**, não houve categoria dominante, pois nas duas categorias “avaliações positivas” e “avaliações negativas” foram codificados 25 trechos. Porém, apenas para a categoria “avaliações negativas” foram registradas ocorrências em todas as entrevistas. O subconjunto **Diagnóstico de problemas** teve como categoria dominante “problemas dos alunos”, que teve 18 trechos nela codificados, com ocorrências em todas as entrevistas. Na categoria “interação de sala de aula” foram codificados 6 trechos e na categoria “problemas do professor” foram codificados 12 trechos. Nessas duas categorias não houve ocorrência de trechos codificados em todas as entrevistas. No subconjunto **Solução de problemas**, a categoria dominante foi “decisão de adotar um plano de ação”, com 13 trechos codificados. Na categoria “formas alternativas de apresentar uma lição” foram codificados 11 trechos e 8 trechos na categoria “formas de buscar ajuda”. Nesse subconjunto, não houve ocorrência de nenhuma categoria em todas as entrevistas.

O último conjunto de categorias reflexivas é **Auto-percepção**, que também foi dividido em três subconjuntos. A tabela 4.4 a seguir mostra o número de trechos codificados em cada categoria.

Tabela 4.4 – Quantificação dos trechos categorizados no conjunto **Auto-percepção**

Categorias		1ª. Ent.	2ª. Ent.	3ª. Ent.	4ª. Ent.	5ª. Ent.	6ª. Ent.	7ª. Ent.	8ª. Ent.	Total	
Auto-percepção	Percepções de Si	Estilo de Ensinar	14	04	01	04	∅	01	02	02	28
		Estilo de Aprender	02	01	01	01	∅	∅	∅	04	09
		Proficiên	02	∅	∅	03	∅	01	02	01	09
	Cresc.	Como a Pesquisa ajudou	05	∅	03	∅	01	∅	03	01	13
		Objet.	Auto-desenv.	17	02	03	01	∅	02	05	01
	Futuro		02	∅	∅	01	01	01	∅	∅	05

Como se vê, no subconjunto **Percepções de si mesmo como professor**, a categoria dominante foi “seu estilo de ensinar”, com 28 trechos codificados. Nas duas outras categorias desse subconjunto, “seu estilo de aprender” e “comentários sobre sua proficiência na língua”, foram codificados 9 trechos em cada uma. Nesse subconjunto, nenhuma das categorias ocorreu em todas as entrevistas. O subconjunto **Reconhecimento de crescimento pessoal** possui apenas a categoria “como a pesquisa ajudou”, que teve 13 trechos nela codificados, mas não ocorreu em todas as entrevistas. No último subconjunto, **Estabelecer objetivos pessoais**, a categoria dominante foi “auto-desenvolvimento”, com 31 trechos nela codificados. Na outra categoria, “planos para o futuro”, foram codificados apenas 5 trechos. Nesse subconjunto, como nos anteriores, também não houve registro de nenhuma das categorias em todas as entrevistas.

Observando-se as tabelas apresentadas acima, que fornecem um mapa geral das percepções da informante sobre sua sala de aula, conclui-se que as duas categorias dominantes foram “uma crença ou convicção” (58 trechos) e “as pressões à sala de aula” (57 trechos).



A próxima seção apresenta a análise qualitativa feita a partir da quantificação das categorias reflexivas. Em primeiro lugar, apresento o critério utilizado para a realização dessa análise. Em seguida, apresento os resultados obtidos, juntamente com uma discussão sobre eles.

#### ***4.1.3. Os Fatores que Influenciam o dia-a-dia do Professor***

No capítulo I, ao apresentar minha motivação para realizar esta pesquisa, expressei minha percepção de que o conjunto das experiências de um professor dentro de sua sala de aula seria muito rico e fecundo, contendo suas crenças, mas indo além e desvendando um largo leque de percepções e interpretações ainda muito pouco estudadas. Observando-se as tabelas dos trechos codificados sob cada categoria reflexiva apresentadas na seção anterior, é possível perceber que essa suposição inicial não foi errônea. A partir da longa relação de categorias reflexivas encontradas nos dados, fica claro que as experiências de um professor dentro de sua sala de aula incluem não só suas crenças sobre ensino e aprendizagem, mas também outras percepções e interpretações sobre assuntos e eventos variados.

Contudo, uma análise qualitativa detalhada de todas essas percepções e interpretações ficaria exaustivamente longa e estaria além dos objetivos desse trabalho. Assim, para a análise qualitativa das entrevistas, buscou-se identificar as categorias dominantes a partir da quantificação realizada, pois essas seriam as categorias mais representativas. Como critério de representatividade, estabeleceu-se que seriam analisadas qualitativamente aquelas categorias cujos trechos nelas codificados correspondessem a

aproximadamente 10% (58,2) do total de trechos categorizados. As duas categorias que se enquadram nesse critério são “uma crença ou convicção” e “as pressões à sala de aula”.

Como foi visto, então, o número total de crenças mencionadas (58) não é superado por nenhuma outra categoria e apenas o número de trechos que se referem às pressões à sala de aula (57) se aproxima do número de crenças mencionadas. Além disso, percebe-se que ambas as categorias foram identificadas em todas as oito entrevistas de retrospectiva.

Porém, aqui não serão discutidas detalhadamente as crenças ou convicções da informante, porque vários outros trabalhos já se preocuparam em analisar as crenças de professores de inglês sobre ensino e aprendizagem de LE, sejam eles professores em formação ou já bastante experientes<sup>1</sup>. Assim, a discussão que se segue analisa os trechos incluídos na categoria “as pressões à sala de aula”. A discussão analisa também os trechos incluídos na categoria “a relação entre ensino e contexto” porque ambas compõem o subconjunto **O contexto**, formando juntas um panorama dos fatores que influenciam o dia-a-dia do professor de LE.

Ao final do capítulo II, foram apresentadas as idéias de Medgyes (1994), sobre o professor não-nativo de LE. Como foi visto, Medgyes (1994) discorre sobre os principais problemas enfrentados por professores não-nativos em seu dia-a-dia, como a questão da deficiência lingüística e o complexo de inferioridade em relação a falantes nativos, que podem levar ao estresse, principalmente quando agravados pela sobrecarga de trabalho. A partir das idéias desse autor, então, a análise dos trechos incluídos sob as duas categorias do subconjunto **O contexto** proporcionou uma nova visão dos fatores que

---

<sup>1</sup> Sobre esse assunto, ver os trabalhos de Gimenez (1994), Richards & Lockhart (1994), Telles (1996), Woods (1996), André (1999), Carvalho (2000) e Silva (2000), por exemplo.

influenciam o dia-a-dia do professor. Essa visão corrobora a análise de Medgyes (1994) sobre os problemas enfrentados pelo professor não-nativo de LE.

As declarações da informante durante as entrevistas de retrospectiva revelam que sua atuação dentro da sala de aula é influenciada por vários fatores. Essas influências podem ser positivas ou negativas e podem ser originadas dentro ou fora da sala de aula.

Para melhor representar a existência dos vários fatores que influenciam a sala de aula de LE, as duas categorias do subconjunto **O contexto** foram novamente subdivididas da seguinte forma:

---

### **O Contexto**

- a relação entre ensino e contexto
  - influências positivas (ex: como os níveis anteriores favorecem a relação professor X aluno)
  - influências negativas (ex: como as falhas de níveis anteriores afetam o ensino)
  - as pressões à sala de aula
    - pressões internas:
      - a) pedagógicas (ex: controle do tempo; problemas não previstos)
      - b) da interação (ex: imagem frente aos alunos)
    - pressões externas:
      - a) pessoais (ex: outras atividades; cobranças pessoais)
      - b) contextuais (ex: avaliações; cumprimento do programa)
- 

Essas subcategorias representam as interpretações da informante sobre os vários fatores que influenciam a sua atuação em sala de aula. A categoria “relação entre ensino e contexto” recebeu duas subcategorias, que representam as influências positivas e as influências negativas percebidas no ensino mas que são originadas a partir do contexto maior em que está inserida a sala de aula. Por sua vez, a categoria “as pressões à sala de

aula” também recebeu duas subcategorias: “pressões internas”, ou seja, aquelas originadas dentro da sala de aula; e “pressões externas”, ou seja, aquelas que se originam fora da sala de aula. Além disso, essas duas subcategorias foram mais uma vez subdivididas. As pressões internas foram subdivididas em pressões pedagógicas, ou seja, aquelas relacionadas à prática de ensino em si, e pressões da interação, que se relacionam à interação entre os participantes. E as pressões externas foram subdivididas em pressões pessoais e pressões contextuais, sendo as pressões pessoais relacionadas à vida extra-classe da informante, e as pressões contextuais relacionadas às exigências do contexto da escola como um todo. Essas categorias e subcategorias também foram quantificadas, isto é, foi realizada uma contagem dos trechos codificados sob cada uma delas. A tabela 4.5 abaixo apresenta a quantificação dos trechos categorizados no subconjunto **O contexto**.

Tabela 4.5 – Quantificação dos trechos categorizados no subconjunto **O Contexto**

Categorias		1ª. Ent.	2ª. Ent.	3ª. Ent.	4ª. Ent.	5ª. Ent.	6ª. Ent.	7ª. Ent.	8ª. Ent.	Total		
Contexto	Relação entre Ensino e Cont.	Influências Positivas	Ø	01	01	01	Ø	Ø	Ø	Ø	03	
		Influências Negativas	Ø	Ø	02	Ø	Ø	01	Ø	Ø	03	
	Pressões	Pressões Internas	Ped	12	02	01	03	03	05	02	01	29
			Int.	03	03	Ø	03	Ø	02	Ø	Ø	11
		Pressões Externas	Pes	Ø	12	Ø	Ø	01	Ø	01	Ø	14
			Con	01	Ø	Ø	Ø	02	Ø	Ø	Ø	03

A tabela mostra que nas duas subcategorias incluídas na categoria “a relação entre ensino e contexto” foram codificados 3 trechos. Já no que diz respeito às

subcategorias incluídas na categoria “pressões à sala de aula”, foram predominantes as pressões internas à sala de aula, sendo que a subcategoria dominante foi “pressões pedagógicas” (29 trechos). Na subcategoria “pressões da interação” foram codificados 11 trechos. Quanto às pressões externas à sala de aula, a subcategoria dominante foi “pressões pessoais” (14 trechos), sendo que a subcategoria “pressões contextuais” teve apenas 3 trechos nela codificados. A tabela mostra ainda que, em todo esse subconjunto, apenas a categoria “pressões pedagógicas” ocorreu em todas as entrevistas.

Esses resultados representam o panorama dos fatores que influenciam a sala de aula da informante, durante sua prática diária. Como afirmou Medgyes (1994), o dia-a-dia do professor não-nativo de LE é povoado de influências e pressões que nem sempre se originam dentro da sala de aula. Essas influências e pressões se revelam claramente nas declarações da informante durante as entrevistas de retrospectiva. Nessas entrevistas, Carolina falava não só sobre suas interpretações para os eventos ocorridos em sua sala de aula, mas também sobre as razões que ela atribuía a cada um desses eventos. Essas razões incluíam, por exemplo, suas dificuldades pessoais enquanto aprendiz da língua que ensina, as influências ora positivas ora negativas dos níveis já cursados por suas alunas, sua dificuldade em controlar o tempo de cada atividade, suas cobranças pessoais, sua vontade de manter uma boa imagem frente às alunas, suas dificuldades e ansiedades frente às suas outras atividades e suas obrigações curriculares, como fazer avaliações, apresentar notas e cumprir o programa do curso. As próximas subseções discutem qualitativamente essas percepções da informante, apresentando exemplos para cada uma das subcategorias do subconjunto **O Contexto**.

#### 4.1.3.1. *Influências Positivas e Negativas*

Carolina apontou, por exemplo, como influência positiva do contexto sobre a sua sala de aula a questão da relação entre alunos e professor. Segundo ela, a visão que os alunos do CENEX têm do professor é diferente da visão de seus outros alunos. Para ela, no CENEX os alunos são mais tolerantes aos erros do professor porque conhecem o sistema da escola, que tem por objetivo oferecer oportunidade de prática aos professores em formação nos cursos de graduação da FALE. Os alunos que freqüentam os cursos do CENEX conhecem o objetivo da escola e isso favorece a relação do professor com esses alunos. O trecho<sup>2</sup> abaixo exemplifica a percepção da informante sobre esse assunto:

**P** – “O que você acha que os alunos pensam quando percebem que o professor cometeu um erro?”

**I** – Ah, eu acho que ... eles estão acostumados ... por causa do método ... o professor não é o perfeito. Eles já estão acostumados. Por exemplo, alguma dúvida que eles perguntam, e às vezes você não sabe, você tem essa possibilidade, essa abertura de dizer “eu não sei, eu trago a resposta depois, eu vou ver pra você”.

**P** – E você acha que isso é uma coisa que está acontecendo com os alunos de hoje, quer dizer, eles têm essa visão de que o professor não é perfeito, ou isso é uma característica dos alunos do CENEX?

**I** – Não, é dos alunos do CENEX. Por que, as outras escolas eu não sei, mas ... na outra escola que eu dou aula, eles não têm essa visão, eles esperam tudo do professor (...) E no CENEX, não. No CENEX eles já são mais abertos a isso ... porque desde o primeiro estágio é assim. Então, eles já vêem que o professor também pode errar, não é perfeito.”

**Segunda Entrevista – p. 5 (discussão da aula gravada em 06/05/99)**

Quanto às influências negativas do contexto sobre sua sala de aula, Carolina apontou a questão da pouca participação das alunas durante a aula. Ela comentou que suas

---

<sup>2</sup> Neste e em todos os outros trechos citados, foram retiradas as repetições para não cansar o leitor, conforme orientação de Seliger & Shohamy (1989) sobre a apresentação de dados qualitativos.

alunas participavam pouco das atividades orais de sala de aula porque nos níveis anteriores isso não era exigido, como pode ser percebido no trecho abaixo:

**I** – “... É ... elas não participam muito, né ... Aí eu acho que o negócio é o nível ... porque já é o 4<sup>o</sup>. estágio, mas às vezes os três primeiros estágios também ... não sei, às vezes por causa do tempo ... o professor, nos outros estágios, não exige, né, não orienta mais a fala toda, completa, não faz repetir ... ou não faz eles [os alunos] verem como é a fala certa ... Acho que às vezes isso também pode atrapalhar o nível deles.”

**Terceira Entrevista – p. 12 (discussão da aula gravada em 11/05/99)**

#### *4.1.3.2. Pressões Internas*

Durante nossas entrevistas, várias vezes Carolina abordou a questão das pressões à sala de aula, sejam elas internas ou externas. Dentre as pressões internas, seus comentários foram divididos em pressões pedagógicas e pressões da interação. Sobre as pressões pedagógicas, Carolina abordou dois pontos principais: a questão do controle do tempo e os problemas não previstos. O trecho transcrito abaixo exemplifica uma das vezes em que ela tocou na questão do controle do tempo:

**I** – “(...) Então, e eu esqueci de fazer essas perguntas, de fazer essa discussão.

**P** – Então foi por causa de ansiedade. Ansiedade por que?

**I** – Por causa do tempo. Essa turma é muito ... o tempo sempre é curto pra tudo que eu planejo. (risos) Então, ... nem pensei no Grammar Focus, já fui passando pra frente, e ... deixei isso pra trás.”

**Primeira Entrevista – p. 19 (discussão da aula gravada em 04/05/99)**

O trecho transcrito a seguir mostra uma das vezes em que Carolina tocou na questão dos problemas não previstos. Nesta entrevista, falávamos das dificuldades que os alunos geralmente têm para compreender pontos gramaticais que são diferentes na língua

materna e na LE, como por exemplo o conceito de substantivos incontáveis. Para ela, o professor deve prever essas dificuldades ou problemas e preparar-se para esclarecer as dúvidas dos alunos. Porém, quando isso não acontece, o professor se depara com uma situação inesperada, como foi o caso do exemplo que ela comenta a seguir:

- I** – “(...) O que é, assim, acho que mais importante pra mim, como professora, é pensar nessa questão, quando tem, assim, uma coisa que ... a gente não está acostumada, né, na língua. Eu acho que o mais importante é ... você já prever os problemas ... E isso é difícil, mas você já tem que ir mais ou menos esperando alguma coisa. E às vezes tem coisa que você nem esperava e é difícil demais, eu acho que o mais difícil é isso: é você saber lidar com os problemas que surgem, né.
- P** – E isso aconteceu nessa aula, ou em alguma outra, você ter previsto problemas e esses problemas realmente surgirem, ou surgirem problemas que você não previu?
- I** – Surgiu problema que eu não previ. Surgiu problema que eu tinha previsto. Sobre essa confusão de contável ... por que “traffic” é incontável, mas ... [o aluno] compara com o Português e acha que é contável, e isso aconteceu. Agora, achar que adjetivo é contável ou incontável, isso eu nem ... imaginei.”
- Quarta Entrevista – p. 3 (discussão da aula gravada em 13/05/99)**

Sobre as pressões internas à sala de aula relacionadas à interação, Carolina demonstrou ser uma professora preocupada com sua imagem frente a seus alunos. Ela comentou que o professor deve mostrar segurança aos alunos e sua vontade de corresponder a essa expectativa a preocupava, como pode ser percebido no trecho transcrito abaixo:

- P** – “Nessa parte, o que aconteceu? Você traduziu ervilha e congelado. E até pediu desculpa por causa disso (risos).
- I** – É, porque eu acho que elas já estão acostumadas, e elas gostam mais é de só falar Inglês. Eu já percebi isso. E ... às vezes elas podem achar que a tradução fica meio assim, né ... o professor que está ... preguiçoso, ou porque ... está achando difícil, aí já dá a tradução. Aí eu falei mesmo, “não, (risos) esse é mais difícil”. Por isso que eu pedi desculpa. Porque ... é essa coisa da expectativa, né. [pausa] Eu acho que não tem jeito. A gente sempre espera alguma coisa ... principalmente do professor. Se você vai começar num serviço novo, você espera alguma coisa. Se você vai começar uma aula, você tem uma expectativa. Então, eu acho que elas tem alguma idéia, ainda mais do



professor ... eu acho que de todo jeito você fica com aquela expectativa do professor, né. Você quer ver o professor ... pelo menos você tem que ver que ele é uma pessoa segura, que sabe o que está fazendo.

**P** – É isso que você quer passar pra elas, né?

**I** – É. ... eu acho que se eu passar pra eles segurança, mostrar pra eles que eles podem ... ter ali o ambiente, tudo disponível, agradável, pra ... que facilite o aprendizado deles, eu acho que isso ... É isso que me preocupa, porque ... até eu entender qual que é a expectativa deles ... eu já tenho que ter essas concepções antes ... pra eles poderem aceitar ou não, né, e eu poder me adaptar.”

**Segunda Entrevista – p. 14-5 (discussão da aula gravada em 06/05/99)**

#### 4.1.3.3. Pressões Externas

Quanto às pressões externas à sala de aula, a análise dos dados revelou que existiam pressões pessoais, ou seja, aquelas relacionadas à vida pessoal da informante, e pressões contextuais, ou seja, aquelas relacionadas ao contexto da escola. Sobre as pressões pessoais, Carolina comentou várias vezes a existência de problemas relacionados a suas outras atividades, que a deixavam dispersa dentro da sala de aula. Uma das vezes em que ela comentou sobre isso está representada no trecho abaixo:

**I** – “Essa aula eu achei que foi ruim. Porque eu estava muito sobrecarregada de coisa. Aquela 5<sup>a</sup>. feira foi um dia que eu estava cheia de coisa pra fazer. E eu não consegui terminar tudo antes da aula. Aí eu fiquei preocupada com as coisas que eu tinha que terminar pra aula que eu ia ter à noite, depois da aula que eu estava dando. Então eu fiquei preocupada.

**P** – Sua aula na Faculdade?

**I** – É, minha aula aqui na Faculdade. E eu tinha que terminar um trabalho pra entregar nessa aula, e aí eu ... fiquei preocupada com isso. E isso eu vi como que me atrapalhou! E eu já estava cansada ... eu troquei muito as coisas que eu falava, eu ficava muito ... por causa da aflição.”

**Segunda Entrevista – p. 1 (discussão da aula gravada em 06/05/99)**

Sobre as pressões contextuais, ou seja, aquelas relacionadas ao contexto da escola, Carolina teceu comentários sobre sua preocupação em cumprir o programa previsto para o curso, como mostra o trecho abaixo:

**I** – “... eu acho que eu estou atrasada na matéria com relação ao ... estágio, assim, aos 4º. estágio todo. Mas ... por isso, acho que elas ... mas, até, elas estavam prestando atenção, falando, e tal ...”

**Primeira Entrevista – p. 5 (discussão da aula gravada em 04/05/99)**

Uma outra questão que Carolina mencionou sobre as pressões contextuais a sua sala de aula está relacionada à avaliação. Para ela, a avaliação somativa parece ser um mal necessário, conforme ela deixa transparecer no trecho transcrito abaixo:

**I** – “Ah, avaliação é muito complicado. Eu não gosto, não. Não dou certo com avaliação. Porque eu concordo com aquilo que “prova não prova nada”. Então, ... no curso você tem que ter uma coisa pra dar um ponto porque, senão ... como é que vai ficar com a pontuação, essas formalidades, assim, essa burocracia, sei lá? Então, eu acho que é muito chato. Ter que dar uma avaliação é muito ruim, e eu não gosto. Então acho que isso atrapalha também, na hora que eu vou pensar numa coisa pra dar, porque eu sei que vai ser para avaliar.”

**Quinta Entrevista – p. 6 (discussão da aula gravada em 18/05/99)**

Esses foram, então, alguns dos comentários da informante sobre as influências presentes no seu dia-a-dia e sobre as pressões à sua sala de aula. As subcategorias incluídas no subconjunto **O contexto** procuram representar esse vasto universo de influências e pressões à sala de aula discutido por Medgyes (1994) e descrito pela informante. A figura apresentada a seguir tenta representar esquematicamente esses vários fatores que influenciam a sala de aula de LE.

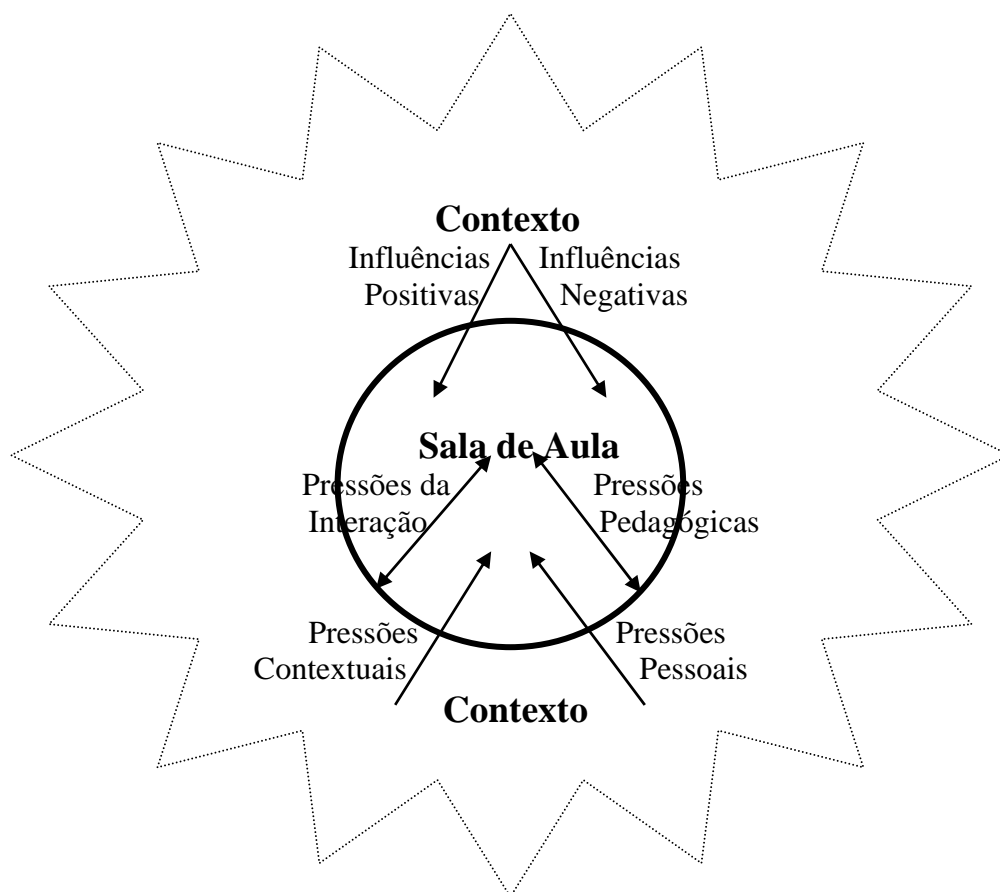


Fig. 4.1 – Fatores que influenciam a sala de aula de LE

Na figura acima, a grande área externa em forma de estrela representa o contexto em que está inserida a sala de aula. Por ser fluido e, por natureza, não delimitado, o contexto está representado por uma linha tracejada. As várias pontas da estrela tentam representar as diferenças contextuais encontradas nas várias situações de ensino de LE (Holliday, 1994). O círculo interno representa a sala de aula de LE que, por se tratar de uma cultura fechada e inacessível ao observador não-participante (Holliday, *ibid*) ou uma “caixa preta” na concepção de Long (1984), está representada por uma linha contínua escura. A partir do contexto, surgem as influências positivas e negativas à sala de aula e também as

pressões externas, ou seja, as pressões contextuais e as pressões pessoais. Dentro da própria sala de aula, por fim, surgem as pressões internas, ou seja, as pressões pedagógicas e as pressões da interação. Ficam representados, assim, os vários fatores que influenciam do dia-a-dia do professor de LE.

#### ***4.1.4. Ação Profunda***

Como foi visto, Holliday (1994) sugere a existência de dois níveis de ação dentro de uma sala de aula. Apenas um desses níveis, o nível de ação de superfície, pode ser percebido por um observador externo. O nível de ação profunda, por oposição, não pode ser percebido por um observador externo e, muitas vezes, constitui-se de fenômenos compreendidos apenas tacitamente até mesmo pelos participantes.

As declarações de Carolina durante as entrevistas de retrospectiva também revelaram a existência de dois níveis de ação em sua sala de aula, conforme sugerido por Holliday (ibid). O primeiro nível é aparente, visível a qualquer observador externo. Esse é o nível de ação de superfície, ou seja, constituído pelos eventos observáveis dentro de sua sala de aula. O segundo nível, porém, não pode ser percebido por um observador não participante da cultura da sala de aula. É o nível chamado por Holliday (ibid) de ação profunda e somente pôde ser detectado na análise dos dados desta pesquisa através do relato da informante.

Ao observar a aula do dia 06/05, por exemplo, não notei nada de estranho no comportamento da informante. Feita a gravação da aula, nos reunimos para a entrevista de retrospectiva. Porém, logo que começamos a entrevista, e antes mesmo de observarmos a gravação em vídeo, Carolina relatou que a aula não havia sido boa porque ela estava

ansiosa e preocupada com um trabalho que ela precisava entregar naquele mesmo dia à noite, para uma das disciplinas que cursava na FALE. O trecho abaixo exemplifica suas declarações sobre o que se passava em sua mente enquanto a aula transcorria aparentemente, para mim, sem maiores problemas:

**I** – “Essa aula eu achei que foi ruim. Porque eu estava muito sobrecarregada de coisa. Aquela 5<sup>a</sup>. feira foi um dia que eu estava cheia de coisa pra fazer. E eu não consegui terminar tudo antes da aula. Aí eu fiquei preocupada com as coisas que eu tinha que terminar pra aula que eu ia ter à noite, depois da aula que eu estava dando. Então eu fiquei preocupada.

**P** – Sua aula na Faculdade?

**I** – É, minha aula aqui na Faculdade. E eu tinha que terminar um trabalho pra entregar nessa aula, e aí eu ... fiquei preocupada com isso. E isso eu vi como que me atrapalhou! E eu já estava cansada ... eu troquei muito as coisas que eu falava, eu ficava muito ... por causa da aflição.

**P** – Então, foi porque você estava cansada e porque você estava preocupada com a outra coisa que você tinha que entregar?

**I** – É, foi. E porque eu não estava ... no clima de dar aula, de estar alí, com paciência de ficar falando ... e organizando aquilo tudo, e minha cabeça já cheia de coisa ... Depois eu senti ... Eu vi que eu tenho que saber mais planejar as coisas mas ... também tem os imprevistos, né? Então você tem que ... saber, planejar e esperar os imprevistos ...

**P** – E você estava cansada por que?

**I** – Por causa dos outros dias que eu já estava fazendo muito coisa, né - terminando trabalho pra outra disciplina, já tinha terminado um outro. Aí, comecei esse pra 5<sup>a</sup>. feira, da aula de 5<sup>a</sup>. feira à noite, pra entregar. E ... custei a acabar. Aí, teve um imprevisto lá em casa, coisas que eu tive que ajudar ... E ... me atrapalhou, me acumulou tudo e ... Aí, foi bom que eu tinha aquela música, eu aproveitei, no final, pra ... terminar mais cedo e ... pra ser mais relaxante, porque estava difícil demais aquele dia (risos).”

**Segunda Entrevista – p. 1 (discussão da aula gravada em 06/05/99)**

Como pode ser percebido, nesse trecho a informante revela que teve problemas durante a aula devido às suas preocupações com suas atividades acadêmicas. Por isso, ela aproveitou a atividade com música que ela havia preparado para terminar a aula mais cedo e relaxar um pouco. Suas alunas provavelmente notaram algo diferente no comportamento da informante, embora não soubessem a causa. Enquanto participantes da cultura da sala de aula, as alunas conheciam os comportamentos rotineiros de sua

professora e, por isso mesmo, podiam notar quando algo estivesse diferente. O trecho abaixo parece ser um bom exemplo de um momento em Carolina deixou transparecer para suas alunas todo o seu estresse naquele dia. Ao escrever uma palavra no quadro, ela conta que por duas vezes escreveu errado e, por causa disso, sorriu sem graça para as alunas.

**I** – “É ... eu estava dando ... ‘luggage’, foi mais um exemplo pra esse último som, né, da pronúncia. Só que elas não estavam certas do ‘spelling’, né. Aí, quando eu fui escrever no quadro, (risos) eu escrevi uma coisa totalmente errada. Aí deu um branco, assim, e eu vi que eu tinha escrito errado, e eu tinha que apagar, mas eu tentei consertar só uma letra ... aí eu vi outro erro na palavra ainda, aí tive que apagar (risos) a palavra toda. Aí até ... ri, assim, pra elas, porque ... estava totalmente errada, mas porque eu estava com um tanto de coisa na minha cabeça, aflita demais, toda preocupada.”

**Segunda Entrevista – p. 4-5 (discussão da aula gravada em 06/05/99)**

Os trechos acima mostram que, para os participantes da cultura daquela sala de aula, algo estava diferente naquele dia. Porém, a aula pareceu-me totalmente normal e, na qualidade de observadora, não notei a ansiedade da informante nem seu estresse, nem tampouco percebi que ela estava se valendo da música para deslocar o foco de atenção das alunas para longe de si.

Em nossa quinta entrevista, essa questão voltou a aparecer. Ao comentar uma atividade de compreensão oral, a informante revelou que, por falta de atenção, retornou demais a fita. Como isso já havia acontecido de outras vezes, suas alunas riram. O trecho abaixo exemplifica a situação:

**I** – “Acho que esse ‘listening’ foi tranquilo. Mas como eu vi que todas não tinham entendido o preço, eu repeti. Aí, o que eu acho ruim é isso: às vezes eu não presto atenção na hora que eu vou voltar a fita (risos), eu volto muito, aí elas já até começam a rir. Porque já aconteceu outras vezes, né. E é ruim porque atrasa.”

**Quinta Entrevista – p. 5 (discussão da aula gravada em 18/05/99)**

A entrevista continuou e mais à frente voltamos a comentar a mesma atividade. Carolina contou-me, então, que faria uma viagem no dia seguinte e por isso estava desatenta naquele dia, como mostra o trecho abaixo:

I – “É que fica tão corrido, é um tanto de coisa ... E eu com essa viagem de Ouro Preto na cabeça ... E também alí, depois do ‘listening’ ... elas já não queriam discutir mais nada, né.”

**Quinta Entrevista – p. 8 (discussão da aula gravada em 18/05/99)**

Os trechos acima revelam outra situação compartilhada pelos participantes da cultura da sala de aula que também foi imperceptível para mim, observadora externa. Esses trechos comprovam, então, a existência de um nível de ação profunda que não pode ser percebido, a não ser pelos próprios participantes ou através do relato deles.

#### ***4.1.5. Evidências de Mudanças***

Uma última análise realizada a partir dos dados coletados objetivou revelar evidências de possíveis mudanças no comportamento da informante devido à sua participação nesta pesquisa. Não se pode dizer que a metodologia da pesquisa tenha provocado grandes mudanças no comportamento da informante. Porém, foram encontradas nos dados algumas evidências que apontam para mudanças em seu comportamento que podem ser atribuídas à sua participação nesta pesquisa. Essas mudanças ficam evidentes quando se compara o conteúdo das declarações da informante no decorrer das entrevistas de retrospectão.

Um primeiro comportamento que Carolina parece ter modificado devido à sua participação nesta pesquisa se refere à sua maneira de fazer perguntas às alunas do

curso. Logo no início da coleta de dados, percebi pelas observações das aulas que, ao dirigir perguntas às suas alunas, Carolina adotava um tipo de comportamento: especificamente, ela parecia dirigir a maioria de suas perguntas às alunas mais fluentes. Logo na primeira entrevista, como se vê do trecho citado abaixo, a própria informante percebe a existência de algum problema na sua maneira de dirigir perguntas às alunas, porém ainda não consegue identificar a causa:

**P** – “Você disse que já pensou sobre a sua maneira de fazer perguntas. O que você achou?”

**I** – Ah, é ... que ... às vezes eu faço a pergunta meio ... nem é uma pergunta direta, não, eu falo o começo do que eu quero saber, pra elas continuarem falando, então às vezes não fica muito claro. Acho que eu tinha que ser mais clara nesse tipo de pergunta. Mas, também ... vamos supor que eu perguntei direito, tudo certo, expliquei, mas, às vezes, a aluna mesmo que, por algum motivo, está dispersa, ou está lendo o exercício mesmo, não está prestando atenção, e num pega direito qual foi a pergunta ou o que foi que eu expliquei pra fazer o exercício. Então, tem esses dois lados, eu não explico direito, que eu acho que esse é um problema de ... fluência ...

**P** – Fluência sua?

**I** – Eu acho.

**P** – Você acha? Você acha que é do seu domínio da língua?

**I** – É, eu acho que é no meu domínio da língua. Mas, também, a maneira de eu fazer a pergunta. Em vez de eu fazer, é: “ela parece ... o que?”, eu devia fazer já a pergunta certa: “o que ela parece?” Né, fazer a pergunta certa ...

**P** – Você acha que é a maneira como você estrutura a pergunta, né?

**I** – É ... É, pode nem tanto ser o problema da fluência, acho que é o meu jeito mesmo de falar, eu ... falo dessa maneira mesmo. Pode ser também ... não é necessariamente o problema da língua.”

**Primeira Entrevista – p. 6 (discussão da aula gravada em 04/05/99)**

Nesse trecho, então, Carolina menciona que já havia percebido algum problema na sua maneira de fazer perguntas às alunas. Para ela, a causa do problema parece ser, a princípio, seu pouco domínio da língua inglesa, mas logo a seguir ela percebe que a causa está no seu “jeito de falar”. Para ajudá-la a refletir mais sobre o assunto, eu falo sobre a minha percepção do evento, provocando novas reflexões:



**P** – “Uma coisa que eu noto também sobre as perguntas é como é a resposta delas [as alunas]. Eu reparo que você faz a pergunta e ... elas não respondem. Então, como você vê isso? Você acha que é porque elas não sabem responder ... quer dizer, nesta parte do vocabulário, por exemplo, você foi dando várias palavras novas. Então você pergunta aqui na letra “c”, “sobre essa moça da foto “c”, o que vocês podem falar sobre ela?” Aí, elas só falam do “dark, short hair”, né. E, depois você continua dando o resto da descrição. Por que você acha que acontece isso?”

**I** – Por causa ... acho que do nível delas, esse negócio de adjetivo pra descrever pessoas ... é sempre mesmo, fica só no cabelo, ou no olho e pronto, então ...

**P** – Então você acha que tem que fornecer mais vocabulário pra elas?

**I** – É, é.”

**Primeira Entrevista – p. 7 (discussão da aula gravada em 04/05/99)**

Nesse trecho, parece que chegamos à conclusão de que há também um outro problema, cuja causa é a falta de vocabulário por parte das alunas do curso e que se revela na ausência de resposta das alunas às perguntas da professora. Como observadora, pude perceber que apenas as alunas mais fluentes respondiam às perguntas da professora. Ao comentar sobre isso com Carolina, ela a princípio avalia que isso se deve ao fato de que as outras alunas têm mais dificuldades com a língua. Com o decorrer da entrevista e ao observar suas próprias atitudes no vídeo, Carolina começa a fazer reflexões mais profundas sobre sua atuação. Ela, então, começa a perceber que sua postura na sala de aula parece influenciar esse comportamento passivo de suas alunas. O trecho abaixo mostra o momento em que, com a ajuda do vídeo, ela começa a perceber essa influência.

**P** – “É, eu reparei desde o início que quando você pergunta são sempre as mesmas alunas que respondem. E as duas ali do cantinho raramente participam.

**I** – É, a J e a MF, são as duas que têm dificuldade.

**P** – Ah ... tá.

[Outros comentários não relevantes para essa questão]

**I** – Agora, também, esse negócio dela [a aluna J] não responder, é outra coisa também que eu já pensei, e agora com o vídeo aqui eu lembrei, que eu fico muito ... é ... virada pras duas lá [as duas melhores]. Isso é coisa que a gente na hora não percebe, pelo menos comigo, mas ... durante a aula mesmo outro dia eu percebi. Que eu fico só virada pra lá. Mas, aí, ao mesmo tempo, ... eu tenho que dar um jeito, também, de fazer elas [as alunas mais fracas] participarem mais, eu estou achando que está faltando isso.

**P** – Então, você percebeu que você fica mais virada pra elas [as alunas mais fluentes]?

**I** – É, a minha posição, minha postura ...

**P** – E por que você acha que isso acontece?

**I** – Ai ... eu não sei, ah, eu acho que é por causa ... eu não sei se é ... meu medo de elas acharem ... de elas ficarem ... constrangidas comigo, de eu ficar mandando elas falarem.

**P** – As que não falam?

**I** – É. Eu acho, talvez seja por isso de eu ficar virada pra lá ... Aí acaba que eu fico virada pra lá por causa disso, e ... eu acabo que eu não faço elas participarem. E ... deixa eu ver ... acho que é isso. É, acho que é isso, o que eu estou notando que eu tenho que acabar (risos).”

**Primeira Entrevista – p. 12-3 (discussão da aula gravada em 04/05/99)**

Em nossa segunda entrevista, esse assunto é novamente abordado e Carolina já começa a procurar maneiras de solucionar o problema, como mostra o trecho transcrito abaixo:

**P** – “E a maneira como você pergunta, voltando àquilo que a gente estava falando da vez passada. Você está jogando a pergunta pra todo mundo, e aí responde quem quer ou quem sabe, né?”

**I** – É.

**P** – O que você está achando disso agora?

**I** – Ah, eu acho que deve ser melhor se eu (risos) procurar direcionar mais [as perguntas]. Porque ... ainda continua assim mesmo ... se eu jogar a pergunta, elas tendem a ficar acomodadas.”

**Segunda Entrevista – p. 9 (discussão da aula gravada em 06/05/99)**

A partir da aula seguinte a essa discussão, Carolina começa a mudar seu comportamento, aplicando na sala de aula suas reflexões feitas durante nossas entrevistas. O retorno é imediato, ou seja, ela passa a direcionar mais suas perguntas e como consequência obtém maior participação de suas alunas, inclusive daquelas que eram consideradas tímidas e com pouco domínio da língua inglesa. Além disso, Carolina assume uma nova postura à frente da sala de aula: ela passa a virar-se para todas as alunas, procurando olhar para cada uma delas. Carolina percebe essas mudanças e comenta sobre isso em nossa terceira entrevista, como se vê nos trechos a seguir:

I – “Nesse primeiro exercício, que elas têm que ir falando o que elas vêem na figura ... eu acho que a MF, que eu estava notando que ela não participava muito, eu acho que ela já participou mais. Na hora eu estava pensando no que eu já tinha refletido, né, de dirigir mais a pergunta pra elas que não falam muito, aí eu acho que ... que deu certo, começou a dar certo, ela já falou mais (...) inclusive foi ela que falou primeiro, junto com as outras.”

**Terceira Entrevista – p. 2 (discussão da aula gravada em 11/05/99)**

I – “... O que eu notei é que eu estou procurando mais olhar e o jeito do corpo mesmo, dar mais atenção também pro lado de cá, que eu não estava dando muita, à J, e à sala toda, elas todas, né, às cinco, todas.”

**Terceira Entrevista – p. 3 (discussão da aula gravada em 11/05/99)**

A partir daí, Carolina passa a assumir um novo comportamento dentro de sua sala de aula, ou seja, ela passa a dar mais atenção a todas as alunas, dirigindo suas perguntas a alunas específicas, ao invés de fazer perguntas ao grupo todo, o que permite que todas as alunas participem da aula. Além disso, ela também modifica sua postura, passando a olhar e se virar para todas as alunas, e não apenas para aquelas mais fluentes.

Essa mudança no seu comportamento, além de estar retratada nas gravações em vídeo das aulas subseqüentes às discussões apresentadas acima, também pode ser percebida através das respostas da informante ao questionário de avaliação. Ao responder à pergunta nº 5, por exemplo, a informante declarou:

“Acredito que a reflexão sobre minhas aulas teve um efeito positivo sobre minha maneira de ensinar. Passei a ficar mais atenta a minha postura em sala de aula, tomando o cuidado de não me voltar mais para um (uns) aluno(s) que outros.”

**Questionário de Avaliação, resposta à pergunta 5.**

Ao responder à pergunta nº 9, Carolina volta a tocar nesse assunto, o que mais uma vez comprova que houve mudança no seu comportamento em decorrência da sua participação nesta pesquisa.

“Em decorrência da auto-observação, continuo a estimular os alunos a participarem de forma ativa e motivadora, porém passo a tomar mais cuidado para não estimular uns mais que os outros.”

**Questionário de Avaliação, resposta à pergunta 9.**

Um outro comportamento da informante no qual uma mudança foi identificada se refere ao uso da tradução para esclarecer dúvidas das alunas ou para apresentar vocabulário. Em nossa segunda entrevista, perguntei a Carolina sobre que técnicas um professor pode usar para esclarecer o significado de palavras. No trecho transcrito abaixo, Carolina apontou várias técnicas possíveis para apresentação de vocabulário novo ou para esclarecer palavras desconhecidas. Sobre a tradução, ela afirmou que é uma técnica que deve ser usada somente em último caso.

**P** – “Bom, nessa parte, então, você está tentando explicar o significado, né, através de definição e gestos, etc. Que abordagens o professor pode usar pra esclarecer o significado de palavras desconhecidas pro aluno?”

**I** – Ah, palavra desconhecida ... eu acho que ... sinônimo, é muito bom pra ... apresentar uma palavra desconhecida. Mas, também, quando fica difícil de dar um sinônimo, a imagem é o melhor: você associar com uma imagem, ou um exemplo que seja fácil pro aluno.

**P** – Um desenho, assim?

**I** – É ... além da imagem, de um desenho, ou mesmo fazer ele associar a imagem por definição, ou por gesto, igual imitando um pouco, por exemplo ...

**P** – E a tradução?

**I** – Ah, tradução, acho que em último caso, e só também se for uma palavra complicada que você não acha uma imagem, não consegue desenhar, não tem jeito de ser por gesto, né, então, aí dá a tradução.”

**Segunda Entrevista – p. 3 (discussão da aula gravada em 06/05/99)**

Nossa discussão sobre o assunto não se prolongou, no entanto, durante a sexta entrevista retornamos à mesma questão:

**P** – “Teve uma vez, logo nas primeiras entrevistas, que eu lembro que eu te perguntei sobre tradução. Aí, sua resposta foi assim: “ah, tradução só em último caso”.

**I** – Uhum.

**P** – E agora, já tem umas duas fitas [vídeo] ou talvez até três, que eu tenho notado que tem aparecido mais tradução, como agora. O que aconteceu?

**I** – Eu acho que pra ficar mais claro ... porque também eu não fui direto na tradução, eu tentei ... dei uns exemplos, expliquei, e aí eu quis falar no português pra comparar, pra ficar mais claro. Porque isso daí é a língua, né, igual a gente também tem várias maneiras de falar a mesma coisa. Então ... acho que ajudou a tradução, acho que foi ... foi bom.”

**Sexta Entrevista – p. 4 (discussão da aula gravada em 20/05/99)**

Nesse trecho, percebe-se claramente que o comportamento da informante já vinha se alterando desde aulas anteriores. Não se pode afirmar nesse caso que a mudança detectada foi provocada por nossas discussões durante as entrevistas, mas percebe-se que houve uma mudança. Contudo, é possível que apenas o fato de ter expressado suas convicções sobre o uso da tradução na sala de aula tenha levado a informante a refletir sobre o assunto, e conseqüentemente tenha provocado a alteração de seu comportamento.

Em suas respostas ao questionário de avaliação, Carolina reconhece a importância da sua participação nesta pesquisa para o seu desenvolvimento profissional. Ao responder às perguntas nº 1, 4, 6 e 7 do questionário, apresentadas abaixo, ela deixa claro que considerou válida a sua participação na pesquisa e tece comentários sobre a influência da metodologia utilizada na sua maneira de ensinar.

“É uma experiência bastante produtiva e gratificante e, portanto, de grande utilidade, na medida em que posso acompanhar melhor o processo de ensino/aprendizagem. Não só observo e reflito sobre minhas atitudes, mas também sobre as dos alunos.”

**Questionário de Avaliação, resposta à pergunta 1.**

“Aprendi melhor como observar e refletir sobre meu ensino, pois eu mesma deveria abranger diferentes aspectos práticos e/ou teóricos da aula, na medida em que justificava minhas atitudes. Dessa maneira, pude lembrar, pensar e repensar teoria/prática, considerando o que era positivo ou não para melhorar meu desempenho. Conseqüentemente, aprendi a lidar melhor com a prática de ensino, percebendo teorias que se aplicam ou não, bem como identificando e avaliando criticamente métodos e técnicas que funcionam ou não na aula observada, e que podem servir para outras aulas.”

**Questionário de Avaliação, resposta à pergunta 4.**

“Também sobre meu processo de aprender a ensinar, esta experiência teve um efeito positivo. Constatei como é útil refletir sobre minhas aulas para poder ensinar melhor, porque posso perceber o que é mais eficaz e produtivo no ensino/aprendizagem. Acredito, ainda, que esta experiência de auto-observação acelera o bom desenvolvimento do processo de aprender a ensinar.”

**Questionário de Avaliação, resposta à pergunta 6.**

“Houve muita mudança. Sou mais consciente e segura do que faço; acabou, ou pelo menos tornou-se mais controlável, o receio de não proporcionar uma boa aula, ou de não corresponder apropriadamente às necessidades do aluno, porque tenho a possibilidade de checar, confirmar, ou tirar qualquer dúvida com relação ao que aconteceu na sala de aula, no momento mais tranqüilo do que o da aula, que é o de auto-observação. Durante a aula, estou envolvida com vários aspectos ao mesmo tempo, sendo mais difícil de perceber se tomo as decisões mais certas. Dessa maneira, sou menos ansiosa para alcançar logo resultados – para perceber o produto – , acompanhando melhor o processo. Outra mudança é a de que posso avaliar melhor meu planejamento, considerando formas diferentes de abordar uma mesma lição. E, definitivamente, tenho o que não tinha anteriormente: ‘a ferramenta’ (a auto-observação) para fazer com que possa melhorar cada vez mais minha maneira de ensinar.”

**Questionário de Avaliação, resposta à pergunta 7.**

Carolina revela, ainda, sua crença de que a mudança detectada em seu comportamento durante sua participação na pesquisa será duradoura, ou seja, ela acredita que, no futuro, seu comportamento sempre apresentará reflexos do tempo em que participou da pesquisa, como se percebe por sua resposta à pergunta nº 10 do questionário:

“Acredito que meu desempenho futuro será diferente, na medida em que posso acompanhar o desenvolvimento de minhas aulas com mais eficiência, facilitando e adequando melhor o planejamento, sendo possível perceber com mais cuidado as reações dos alunos e suas intenções.”

**Questionário de Avaliação, resposta à pergunta 10.**

A informante declara também, em suas respostas ao questionário, que sua participação na pesquisa trouxe benefícios adicionais para seus alunos. Isso fica claro em sua resposta à pergunta nº 11 do questionário:

“Acredito que meus alunos também foram beneficiados com esta pesquisa. Como podia verificar minhas atitudes na sala de aula e refletir sobre o que seria importante para melhorar meu ensino – melhorando o aprendizado deles – as aulas

estavam tornando-se mais adequadas. Além disso, acredito que foi mais uma motivação, porque notei que as alunas gostaram, e se sentiram bem em colaborar com uma pesquisa, ou como disse uma delas ‘sou importante’.”

**Questionário de Avaliação, resposta à pergunta 11.**

Ao responder à pergunta nº 14 do questionário de avaliação, Carolina volta a ressaltar o quanto sua participação na pesquisa foi importante para seu desenvolvimento profissional. Ela relata, inclusive, que passou a utilizar seu próprio gravador durante suas aulas para dar continuidade ao processo de reflexão sobre sua prática que havia iniciado durante sua participação na pesquisa.

“Sou muito grata por ter tido a oportunidade de participar desta pesquisa, que me ajudou muito a crescer profissionalmente. A pesquisa foi tão importante para mim, que passei a usar meu gravador na sala de aula para poder refletir sobre meu ensino, enquanto não posso usar uma filmadora.”

**Questionário de Avaliação, pergunta 14.**

Como foi demonstrado, através da auto-observação, ou seja, ao observar sua própria atuação dentro da sala de aula na gravação em vídeo, a informante teve a oportunidade de refletir sobre seu desempenho e sobre os eventos ocorridos durante sua aula. Ao discutir suas reflexões durante nossas entrevistas de retrospectiva, Carolina encontrou um ambiente propício para o seu desenvolvimento, fornecido pela relação de confiança que conseguimos estabelecer, graças ao uso da opção não-diretiva em nossas conversas, conforme as sugestões de Freeman (1990) e Gebhard (1990a, b), o que permitiu a ocorrência das mudanças em seu comportamento já citadas. Ao responder à pergunta nº 2 do questionário de avaliação, Carolina tece comentários sobre minha atitude durante nossas entrevistas, que certamente influenciou todo o seu processo de reflexão. Em sua resposta, ela diz o seguinte:

“Os aspectos positivos dessa experiência foram o de adquirir o hábito de auto-observação e reflexão de minhas aulas; o de melhorar meu desempenho como professora; o de participar de um processo de pesquisa; e o de ‘trabalhar’ com você que é uma pessoa incentivadora e compreensiva.”

**Questionário de Avaliação, pergunta 2.**

Embora tenha sido demonstrado que a informante passou por um processo de mudança durante sua participação nesta pesquisa, não é possível afirmar que a metodologia da pesquisa tenha provocado grandes ou numerosas mudanças no comportamento da informante, pois foram encontradas evidências de apenas duas alterações no seu comportamento. Esse número pode ser atribuído ao curto prazo de duração da pesquisa, cuja coleta de dados foi realizada em apenas um mês. Porém, é justamente devido a esse curto prazo de duração que se pode afirmar que o pequeno número de mudanças ocorridas no comportamento da professora-informante é significativo.

Os trechos citados acima comprovam que Carolina modificou seu comportamento no decorrer da coleta de dados para esta pesquisa. Mais importante que isto, esses trechos evidenciam que as mudanças no comportamento da informante foram provocadas pelo tipo de reflexão que ela realizou durante sua participação na pesquisa e pelo ambiente favorável em que essas reflexões foram feitas. Essa é uma constatação que comprova que a metodologia utilizada na coleta de dados favorece não só a reflexão do professor-informante como também o seu desenvolvimento.



#### **4.1.6. Ampliação do Modelo Reflexivo de Wallace (1991)**

Como foi visto no capítulo II, Wallace (1991) propôs um modelo reflexivo para a formação do professor de língua estrangeira. A pesquisa aqui relatada tomou como uma de suas bases teóricas o modelo proposto por Wallace (ibid). Assim, um dos objetivos da pesquisa foi promover a reflexão da informante sobre suas aulas, para que ela, através dessa reflexão, alcançasse um maior desenvolvimento profissional. Contudo, a partir da realização da pesquisa, foi observado que o modelo poderia ser melhorado.

Conforme já discutido na seção anterior, a metodologia utilizada na pesquisa promoveu a reflexão da informante sobre a sua prática de sala de aula. O uso do vídeo durante as entrevistas de retrospectão, além de estimular as lembranças da informante sobre os eventos ocorridos durante a aula, permitiu que ela refletisse sobre esses eventos. A auto-observação, através do vídeo, permitiu que a informante realizasse reflexões cada vez mais profundas sobre a sua atuação dentro da sala de aula. Durante nossas entrevistas de retrospectão, foi possível perceber que, cada vez que abordávamos um mesmo aspecto do seu desempenho, Carolina aprofundava suas reflexões. Assim, na primeira vez que falávamos sobre determinado assunto, ao refletir, Carolina fazia um certo número de considerações a respeito. Já em entrevistas subsequentes, quando retornávamos ao mesmo assunto, ela fazia reflexões cada vez mais aprofundadas, sempre em busca de respostas e soluções para os problemas por ela identificados. Os trechos citados na seção anterior, sobre a sua maneira de fazer perguntas às alunas, exemplificam bem esse aprofundamento percebido nas reflexões da informante. Assim, a partir dessa percepção, sugere-se algumas modificações no modelo proposto por Wallace (ibid), de forma a ampliar seu escopo e

ilustrar mais facilmente o processo de reflexão de uma professora em formação, como ilustra a Figura 4.2 abaixo.

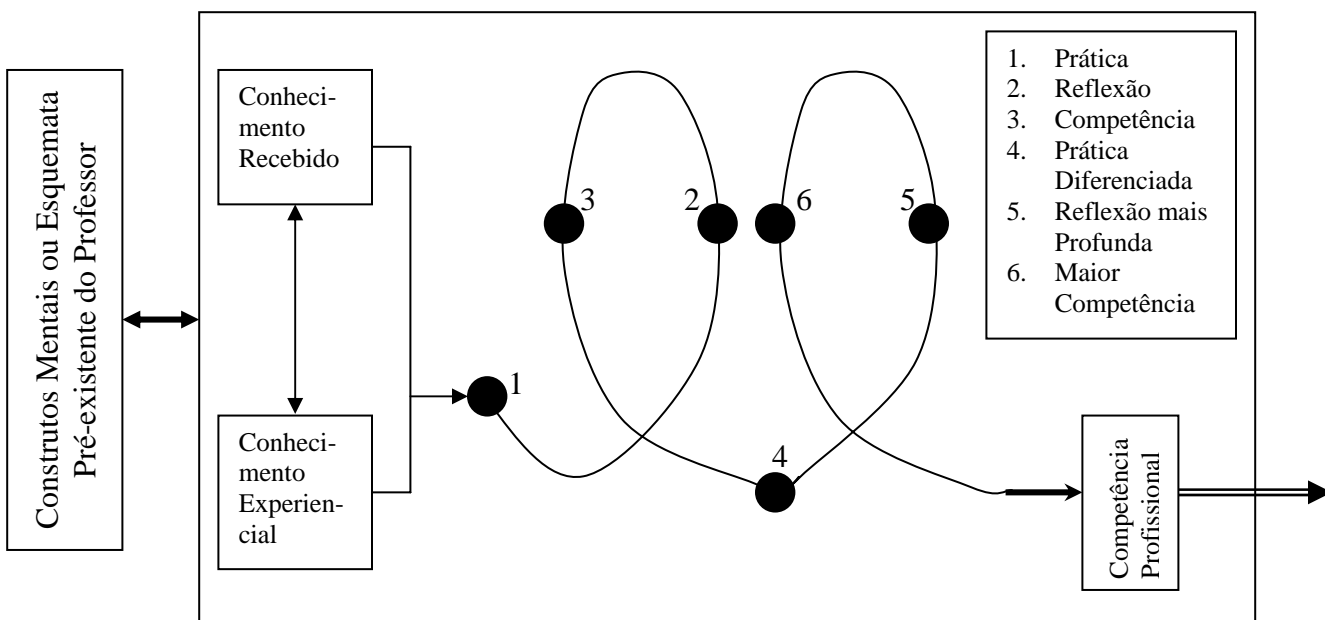


Fig. 4.2 – Ampliação do Modelo Reflexivo de Wallace (1991) para Formação do Professor de Língua Estrangeira

As alterações propostas para o modelo levam em consideração que o aumento da competência profissional do professor realimenta o processo de reflexão que, por sua vez, passa a ser feito com mais intensidade e em um nível mais aprofundado. O estágio de desenvolvimento profissional deixa, então, de ser um ciclo fechado como na proposta de Wallace (ibid), apresentada na página 32, e passa a ser um espiral que leva sempre a uma *maior* competência profissional.

A figura acima permite uma visualização mais completa do desenvolvimento do professor, pois mostra como seu desempenho evolui em busca de um constante aperfeiçoamento, a partir da experiência prática e da reflexão. Elementos centrais da proposta de Wallace (ibid), porém, são conservados, como aquilo que o professor traz para o processo de reflexão, ou seja, seus construtos mentais ou esquemata pré-existente, seu conhecimento recebido e seu conhecimento experiencial. A tão almejada competência profissional também continua a ser um alvo móvel que se afasta cada vez que o professor avança em sua direção.

Segundo esse modelo, é possível promover a reflexão do professor sobre suas aulas, com o objetivo de ajudá-lo em sua busca constante por desenvolvimento. O uso do vídeo favorece a reflexão do professor sobre sua prática. Cada vez que o professor se observa no vídeo, tem a oportunidade de refletir sobre a sua atuação, identificando problemas e buscando soluções. O uso da opção não-diretiva contribui para a criação de uma atmosfera segura para o processo de reflexão do professor. Dessa maneira, o professor sente-se confortável para realizar suas reflexões em níveis cada vez mais profundos, visando sempre a uma maior competência profissional.

## 4.2. Conclusão

Este capítulo discorreu sobre os resultados obtidos a partir da análise dos dados coletados. Foram apresentados os resultados obtidos, juntamente com uma discussão sobre eles.

Em primeiro lugar, a partir da categorização dos dados segundo a sugestão de Richards (1998), obteve-se uma relação expandida de categorias reflexivas. Juntamente com a apresentação dessa relação, foram discutidas as modificações introduzidas na relação original. Essa relação expandida de categorias reflexivas forneceu um panorama global das percepções da professora informante sobre sua sala de aula.

Em seguida, foi apresentada uma nova visão dos fatores que influenciam o dia-a-dia do professor, que corrobora a análise de Medgyes (1994) sobre os problemas enfrentados pelo professor não-nativo de LE. Além disso, percebeu-se também a existência de um nível de ação profunda na sala de aula da informante, confirmando as idéias de Holliday (1994) sobre a cultura da sala de aula. Essa interpretação sobre os vários fatores que influenciam a sala de aula de LE e sobre a existência de dois níveis de ação só foi possível graças a uma análise êmica dos dados coletados. Na qualidade de observadora externa, eu jamais poderia ter chegado à tais conclusões. Porém, durante as entrevistas de retrospectão, a informante revelou-me detalhes do seu dia-a-dia que, com certeza, não teriam sido percebidos sem sua ajuda. Através das revelações de Carolina, eu pude deixar de ser apenas uma observadora dos eventos ocorridos em sua sala de aula, e pude penetrar no universo de suas percepções, o que possibilitou a realização da análise aqui apresentada.

Uma última análise realizada a partir dos dados coletados revelou evidências de mudança no comportamento da informante. Foram discutidos dois pontos que

comprovam que o comportamento da informante se modificou durante sua participação nesta pesquisa, argumentando-se que a metodologia utilizada durante a coleta dos dados pode ter influenciado essas mudanças.

Por fim, a partir desses resultados, o modelo reflexivo para a formação do professor, proposto por Wallace (1991), foi ampliado, e algumas alterações foram sugeridas. O modelo ampliado permite promover a reflexão do professor sobre sua prática diária, provocando mudanças em seu comportamento e contribuindo para o desenvolvimento profissional do professor em formação.

O próximo capítulo apresenta as conclusões desta pesquisa, tecendo comentários sobre suas implicações futuras e fazendo sugestões para outras pesquisas.

## Capítulo V

### Conclusão

*“Teacher development is a continuous process of transforming human potential into human performance, a process that is never finished.”*  
(Underhill, 1994 in Scrivener, 1994:v)

Esta pesquisa investigou a prática de uma professora de inglês como LE e sua visão sobre a sua sala de aula. Assim, a pesquisa teve por objetivo principal mapear as experiências vividas por um professor dentro de sua sala de aula e estudar suas interpretações sobre essas experiências. O Capítulo I, que introduz esta dissertação, apresentou minha motivação para realizar esta pesquisa, as justificativas para realizá-la e os objetivos propostos. O Capítulo II fez uma revisão da literatura já publicada na área da LALE, tanto no Brasil quanto no mundo, abordando estudos relevantes para este trabalho. O Capítulo III apresentou a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa, incluindo os procedimentos realizados durante a coleta e a análise dos dados. No Capítulo IV foram apresentados os resultados obtidos a partir da análise realizada, juntamente com uma discussão sobre esses resultados. O presente capítulo conclui esta dissertação fazendo referência à análise apresentada nos capítulos anteriores, em uma tentativa de unificar as questões mais relevantes aqui discutidas.

Um dos objetivos estabelecidos para esta pesquisa foi o desenvolvimento de uma compreensão global sobre como o professor interpreta sua sala de aula e os eventos nela ocorridos. Esse objetivo foi alcançado através da categorização dos dados coletados. A

partir das categorias reflexivas propostas por Richards (1998), os dados foram categorizados obtendo-se uma relação expandida de categorias, que refletem as percepções da informante sobre a sua sala de aula.

Um outro objetivo proposto para esta pesquisa foi desenvolver na informante um pensamento crítico sobre sua prática diária. Esse objetivo foi alcançado através do uso das entrevistas de retrospecção, onde a informante teve a oportunidade de refletir criticamente sobre os eventos ocorridos em sua sala de aula, o que proporcionou mudanças em seu comportamento.

Os resultados obtidos responderam satisfatoriamente às perguntas da pesquisa. Em primeiro lugar, os resultados revelaram as várias experiências vividas pelo professor dentro de sua sala de aula. Além disso, a análise realizada procurou mostrar também as interpretações da informante sobre suas experiências. Por fim, a categorização dos dados a partir das categorias sugeridas por Richards (1998) mostrou-se acertada, pois as experiências vividas pela informante acomodaram-se à categorização proposta pelo autor com algumas modificações.

A análise final mostrou que, através da reflexão, o professor aprende a partir de sua própria prática de ensino. Esse aprendizado leva à mudanças que contribuem para o seu desenvolvimento profissional. Por fim, a análise dos dados mostrou também que a metodologia utilizada na pesquisa contribuiu favoravelmente para o desenvolvimento da prática de ensino de LE da informante, a medida que os procedimentos usados incentivaram seu processo de reflexão crítica.

A próxima seção discute algumas implicações dos resultados desta pesquisa para o campo da formação do professor e, especificamente, para a relação pesquisador-pesquisado.

## 5.1. Implicações da Pesquisa

Os resultados obtidos nesta pesquisa trazem implicações relevantes tanto para o campo da formação do professor de LE quanto para a relação entre pesquisador e professor pesquisado. A seguir, essas implicações são discutidas separadamente.

### *5.1.1. Implicações para a Formação do Professor de LE*

A formação do professor de LE no Brasil tem sido comumente realizada na esfera dos cursos de Letras das universidades e faculdades do país (Almeida Filho, 1997). Essa formação muitas vezes não é suficiente para que o professor que se inicia na profissão de ensino de línguas se sinta em condições de tomar decisões e fazer escolhas informadas sobre sua prática, limitando-se a aplicar em sua sala de aula as técnicas e procedimentos aprendidos exatamente como foram recomendados por seus manuais de ensino ou por seus professores (Moita Lopes, 1996). Essa situação pode ser modificada através do uso de uma abordagem para a formação do professor que o incentive a adotar uma posição crítica em relação ao seu próprio trabalho, proporcionando-lhe alternativas para o seu próprio desenvolvimento profissional.

Na análise apresentada no capítulo anterior, os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta dos dados desta pesquisa favorecem o desenvolvimento profissional do professor de LE. As gravações em vídeo funcionam como um instrumento para auto-observação e permitem que o professor relembre os eventos ocorridos em sua aula, analisando-os a partir de um outro ponto de vista: o ponto de vista de um observador. Nessa condição, o professor em formação pode refletir criticamente sobre os eventos ocorridos em



sua sala de aula, detectando problemas e procurando soluções. Essa reflexão crítica permite que o professor verbalize suas teorias e concepções sobre ensino/aprendizagem de LE à medida que justifica sua atuação na sala de aula, tornando-se consciente delas.

Vários autores têm sugerido que o professor em formação realize a auto-observação em colaboração com um parceiro, que pode ser um colega de trabalho, um supervisor ou um pesquisador (Freeman, 1990; Wallace, 1991; Almeida Filho, 1997; Baghin & Alvarenga, 1997). Esse colaborador deve assumir o papel de “parceiro mais experiente” na concepção de Vygotsky (Almeida Filho, 1997), auxiliando o professor em formação no seu processo de reflexão crítica sem, contudo, direcioná-lo. Esse processo de reflexão crítica e conscientização é o primeiro passo em direção às mudanças que se façam necessárias, pois promove o empoderamento e a autonomia do professor em busca de seu desenvolvimento profissional, principalmente quando ele pode contar com o apoio de um colaborador mais experiente.

O uso de uma abordagem que promova a reflexão crítica e a conscientização dos professores pode trazer benefícios para a formação do professor no âmbito dos cursos de Letras e mesmo no âmbito dos cursos de treinamento e desenvolvimento freqüentados por professores já graduados e experientes. A metodologia utilizada para a coleta de dados nesta pesquisa mostrou-se capaz de promover essa reflexão crítica que leva a uma prática de ensino informada e consciente. Assim, essa parece ser uma abordagem adequada para os cursos de formação de professores, pois através dela os professores formadores poderão contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia dos professores em formação.

### 5.1.2. *Implicações para uma nova Relação Pesquisador-Pesquisado*

Ultimamente, a relação que se estabelece no decorrer de uma pesquisa entre pesquisadores e professores-pesquisados tem sido alvo de atenção, como já foi apontado no Capítulo II (seção 2.6). Nessa relação, encontra-se freqüentemente uma acentuada assimetria entre os papéis do pesquisador e do professor, pois o primeiro é visto como detentor do saber, capaz de julgar os comportamentos e atitudes do segundo. O mesmo ocorre na relação hierárquica que se estabelece entre supervisores ou professores formadores e professores supervisionados ou em formação. Nesse caso, a relação entre os participantes apresenta-se geralmente sob um aspecto prescritivo, ou seja, os professores formadores e supervisores, na qualidade de especialistas, *prescrevem* a maneira como os professores em formação devem agir e as atitudes que devem tomar em cada situação (Ortenzi, 1999). Enfatiza-se, assim, um modelo que privilegia o *treinamento* dos professores em formação, que assumem o papel de consumidores do saber maior de seus supervisores ou dos resultados das pesquisas.

Vários autores, no entanto, sugerem que um maior equilíbrio entre os dois lados dessa relação seria bem mais proveitoso tanto para os resultados das pesquisas quanto para o desenvolvimento do professor em formação (Wallace, 1991; Freeman, 1996a; Gimenez, 1999b; Reis, 1999). Nesse caso, o professor-pesquisado sai de uma condição de passividade para assumir um papel mais ativo na sua relação com o pesquisador. Ao mesmo tempo, essa relação deixa de enfatizar o *treinamento* para privilegiar o *desenvolvimento* do professor, a medida que ele passa a ser visto como participante e colaborador.

Esta pesquisa apresenta um caminho alternativo para essa relação assimétrica e hierárquica comumente encontrada entre pesquisadores e professores pesquisados. Ao adotar as sugestões de Gebhard (1990a, b) e Freeman (1990), assumindo uma atitude não-diretiva e não-avaliativa para com a informante, surgiu uma relação mais simétrica e colaborativa entre a informante e a pesquisadora. Os resultados obtidos foram compensadores para ambas as partes. Por um lado, a informante sentiu-se segura e à vontade para fazer reflexões sobre sua prática, muitas vezes se auto-avaliando, detectando seus problemas e procurando suas próprias soluções. Por outro lado, devido à esse sentimento de segurança proporcionado à informante, a pesquisadora obteve informações e interpretações às quais não teria acesso caso tivesse assumido uma outra atitude.

As implicações que se apresentam para a relação pesquisador-pesquisado são claras: é importante investir em uma nova relação mais simétrica e menos hierarquizada, que esteja fundamentada na confiança e na colaboração entre as partes, o que certamente trará benefícios para todos. Como ressaltou Ortenzin (1999: 45), “permanece o desafio de deixarmos de lado os papéis de ‘experts’ e de consumidores para nos colocarmos como parceiros pensando juntos sobre situações de ensino.”

## 5.2. Sugestões para Pesquisas Futuras

Segundo Freeman (1996c: 358), “teacher education and teacher learning continue to be an ‘unstudied problem’, particularly in the domain of language teaching.” Verifica-se, assim, uma escassez de pesquisas na área de formação do professor de LE.

Sugere-se, portanto, que novas pesquisas sejam feitas, objetivando contribuir para um maior entendimento sobre o que seja o ofício de ensinar línguas e sobre os fatores que influenciam a atuação do professor de LE dentro de sua sala de aula.

Os procedimentos usados para a coleta dos dados desta pesquisa poderão ser novamente utilizados em pesquisas futuras, já que ficou demonstrada a sua eficácia para promover a reflexão crítica e a autonomia do professor participante, influenciando o seu processo de mudança e desenvolvimento profissional.

Porém, faz-se necessário que sejam introduzidas algumas alterações. Em primeiro lugar, é necessário checar a relação de categorias reflexivas, utilizando-se vários informantes. Isso permitirá corroborar a relação final obtida ou modificá-la para que assuma um perfil mais amplo, conferindo maior representatividade aos novos resultados obtidos.

O aumento do tempo utilizado para coleta dos dados também poderá trazer alterações significativas nos resultados. A relação final de categorias reflexivas pode ser consideravelmente modificada, caso o tempo para coleta de dados seja maior. Além disso, o aumento desse tempo pode influenciar também o processo de desenvolvimento do(s) informante(s), acarretando um maior número de mudanças em seu comportamento, como consequência de um maior tempo para o aperfeiçoamento da habilidade de reflexão crítica, conforme sugerido pelo modelo proposto na fig. 4.2.

Por fim, faz-se necessário investigar mais a fundo os vários fatores que influenciam a atuação do professor de LE dentro da sala de aula, do ponto de vista de vários participantes. Dessa forma, será possível verificar realmente quais são esses fatores, principalmente quando se trata de professores não-nativos de LE. Novas pesquisas poderão, ainda, tentar verificar mais uma vez a existência dos dois níveis de ação na cultura da sala de aula.

Espero que essas sugestões possam contribuir para que as pesquisas futuras obtenham resultados melhores e mais significativos. Espero também que o relato da pesquisa aqui apresentada possa contribuir para enriquecer a base de conhecimento sobre o campo específico da formação do professor de LE e sobre o ofício de ensino de línguas em geral. Espero ainda que, à luz dos dados coletados e da análise efetuada, outros pesquisadores sintam-se estimulados a realizar novas pesquisas nessa área, trazendo novos e importantes “insights” para o campo da Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira.

Acredito que a realização desta pesquisa tenha contribuído também para o meu próprio crescimento pessoal e profissional, enquanto pesquisadora e professora de LE. O processo de coleta de dados proporcionou um crescimento mútuo tanto para mim quanto para minha informante, resultante da natureza colaborativa de nossas entrevistas e do clima de segurança que se estabeleceu. Por sua vez, o processo de análise dos dados influenciou ainda mais o meu amadurecimento como pesquisadora, devido a realização de sucessivas análises, em níveis cada vez mais profundos. Assim como Carolina se desenvolveu profissionalmente devido a sua participação na pesquisa, eu também aprendi muito sobre o processo de ensino de LE, sobre como fazer pesquisa e, principalmente, sobre como o trabalho colaborativo pode ser produtivo e prazeroso.

## Referências Bibliográficas

- ALLWRIGHT, D. Problems in the study of the language teacher's treatment of learner error. In: BURT, M. K. & DULAY, H. C. (eds). *New directions in second language learning, teaching and bilingual education*. Selected papers from the Ninth Annual TESOL Convention, Los Angeles, March 1975. Washington, D.C.: TESOL, 1975 apud STERN, H. H. *Fundamental concepts of language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Observation in the language classroom*. New York: Longman, 1988.
- \_\_\_\_\_. Exploratory practice. *ELT News & Views* 4(3): 53, 1997.
- ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. *Focus on the language classroom*. New York: Cambridge University Press, 1991.
- ALMARZA, G. G. Student foreign language teacher's knowledge growth. In: FREEMAN, D. & RICHARDS, J.(eds) *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. *APLIEMGE: Ensino & Pesquisa*, 1: 29-41, 1997.
- ANDRÉ, M. C. S. Preocupado com o futuro do ensino de LE? Uma sugestão: mergulhe no oceano de crenças educacionais de professores da língua alvo e as otimize. In: *Anais do XIV Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa*, (realizado em julho/1997) Belo Horizonte: Departamento de Letras Anglo-Germânicas da FALE/UFMG, 1999, p. 233-40.
- ANTHONY, E. Approach, method and technique. *English Language Teaching*, 17:63-7, 1963 apud ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. *Focus on the language classroom*. New York: Cambridge University Press, 1991.

- ATKIN, J. M. Research styles in science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 5: 338-45, 1968 apud WALLACE, M. J. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Glasgow: Cambridge University Press, 1991.
- BAGHIN, D. C. M. & ALVARENGA, M. B. A auto-observação do professor de língua estrangeira: instrumento para reflexão e mudanças. *APLIEMGE: ensino & pesquisa*, 1: 53-8, 1997.
- BAILEY, F. The role of collaborative dialogue in teacher education. In: FREEMAN, D. & RICHARDS, J.(eds) *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996.
- BAILEY, K. M. An introspective analysis of an individual's language learning experience. In: KRASEN, S. & SCARCELLA, R. (eds.) *Research in second language acquisition: selected papers of the Los Angeles Second Language Research Forum*. Rowley, MA: Newbury House, 1980.
- \_\_\_\_\_. Competitiveness and anxiety in adult second language acquisition: looking at and through the diary studies. In: SELIGER, H. W. & LONG, M. H. *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1983.
- \_\_\_\_\_. The use of diary studies in teacher education programs. In: RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. (eds.) *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- BAILEY, K. & NUNAN, D. *Voices from the language classroom*. New York: Cambridge University Press, 1996.
- BAILEY, K. et al. The language learner's autobiography: examining the "apprenticeship of observation". In: FREEMAN, D. & RICHARDS, J.(eds) *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996.
- BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. (eds.) *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. 3<sup>rd</sup>. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

- BOSCO, F. J. & DI PIETRO, R. J. Instructional strategies: their psychological and linguistic bases. *IRAL* 8: 1-19, 1970 apud STERN, H. H. *Fundamental concepts of language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 1983.
- BRAINE, G. (ed.) *Non-native educators in English language teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
- BREEN, M. P. The social context of language learning: a neglected situation. *Studies in Second Language Acquisition*, 7: 135-58, 1986 apud MICCOLI, L. S. *Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learner's experiences in a university classroom*. Toronto: Graduate Department of Education/University of Toronto, 1997 (Tese de Doutorado não publicada).
- BRUTON, A. Models and targets. *English Teaching Professional* 15: 17-8, 2000.
- BURNS, A. Starting all over again: from teaching adults to teaching beginners. In: FREEMAN, D. & RICHARDS, J.(eds) *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996.
- CHAUDRON, C. A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language Learning* 27: 29-46, 1977 apud STERN, H. H. *Fundamental concepts of language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Second language classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1988.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1965 apud STERN, H. H. *Fundamental concepts of language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 1983.
- CALDERHEAD, J. (ed.) *Exploring teachers' thinking*. London: Cassell, 1987 apud RICHARDS, J. C. *Beyond training*. New York: Cambridge University Press, 1998.
- CARVALHO, V. C. P. S. *A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de Letras: crenças e mitos*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2000 (Dissertação de Mestrado não publicada).
- CLARK, C. M. & PETERSON, P. Teachers' thought processes. In: WITTROCK, M. (ed.). *Handbook of research on teaching*. 3<sup>rd</sup> ed. New York: Macmillan, 1986 apud RICHARDS, J. C. *Beyond training*. New York: Cambridge University Press, 1998.



- DAY, R. R. (ed.). *Talking to learn: conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1986.
- DAY, R. R. Teacher observation in second language teacher education. In: RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. (eds.) *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- DEWEY, J. *The sources of a science of education*. New York: Liverright, 1929 apud OLSON, M. W. (ed.) *Opening the door to classroom research*. Newark, Delaware: International Reading Association, 1990.
- \_\_\_\_\_. *How we think*. Chicago: Henry Regnery, 1933 apud ZEICHNER, K. M. & LISTON, D. P. *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996.
- DUBIN, F. & WONG, R. An ethnographic approach to inservice preparation: the Hungary file. In: RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. (eds.) *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- DULAY, H. & BURT, M. Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23: 245-58, 1973 apud NUNAN, D. *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press, 1992.
- \_\_\_\_\_. Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24: 37-53, 1974 apud NUNAN, D. *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press, 1992.
- DUNKIN, M. J. & BIDDLE, B. J. *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1974 apud STERN, H. H. *Fundamental concepts of language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 1983.
- EDGE, J. & RICHARDS, K. (eds). *Teachers develop teachers research*. Oxford: Heinemann, 1993.
- ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- \_\_\_\_\_. Activities and procedures for teacher preparation. In: RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. (eds.) *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, 1990.

- FANSELOW, J. F. “Let’s see”: contrasting conversations about teaching. In: RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. (eds.) *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- FOTOS, S. Consciousness raising and noticing through focus on form: grammar task performance versus formal instruction. *Applied Linguistics*, 14: 385-407, 1993.
- FREEDMAN, S., JACKSON, J. & BOLES, K. Teaching: an imperilled ‘profession’. In: SHULMAN, L. & SYKES, G. (eds.). *Handbook of teaching and policy*. New York: Longman, 1983 apud FREEMAN, D. The “unstudied problem”: research on teacher learning in language teaching. In: FREEMAN, D. & RICHARDS, J.(eds) *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996.
- FREEMAN, D. Teacher training, development, and decision making: a model of teaching and related strategies for language teacher education. *TESOL Quarterly*, 23 (1): 27-45, 1989.
- \_\_\_\_\_. Intervening in practice teaching. In: RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. (eds.) *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- \_\_\_\_\_. (a) Redefining the relationship between research and what teachers know. In: BAILEY, K. & NUNAN, D. *Voices from the language classroom*. New York: Cambridge University Press, 1996.
- \_\_\_\_\_. (b) Renaming experience/reconstructing practice: developing new understandings of teaching. In: FREEMAN, D. & RICHARDS, J.(eds) *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996.
- \_\_\_\_\_. (c) The “unstudied problem”: research on teacher learning in language teaching. In: FREEMAN, D. & RICHARDS, J.(eds) *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996.
- FREEMAN, D. & RICHARDS, J.(eds) *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996.
- GAIES, S. & BOWERS, R. Clinical supervision of language teaching: the supervisor as trainer and educator. In: RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. (eds.) *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, 1990.

- GARDNER, R. & LAMBERT, W. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass: Newbury House, 1972 apud NUNAN, D. *Understanding language classrooms: a guide for teacher initiated action*. Cambridge: Prentice Hall, 1989.
- GEBHARD, J. G. (a) Interaction in teaching practicum. In: RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. (eds.) *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- \_\_\_\_\_. (b) Models of supervision: choices. In: RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. (eds.) *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- GEBHARD, J. G. et al. Beyond prescription: the student teacher as investigator. In: RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. (eds.) *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- GIMENEZ, T. *Learners becoming teachers: an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil*. Lancaster: Department of Linguistics and Modern English Language/Lancaster University, 1994 (Tese de Doutorado não publicada).
- \_\_\_\_\_. (org.). (a) *Os sentidos do projeto NAP: ensino de línguas e formação continuada do professor*. Londrina: UEL, 1999.
- \_\_\_\_\_. (b) Uma crítica da relação universidade/ensino fundamental e médio. In: GIMENEZ, T. (org.). *Os sentidos do projeto NAP: ensino de línguas e formação continuada do professor*. Londrina: UEL, 1999.
- HAKUTA, K. A case study of a Japanese child learning English as a second language. *Language Learning*, 26:321-51, 1976 apud ODLIN, T. *Language Transfer: cross-linguistic influence in language learning*. New York: Cambridge University Press, 1989.
- HALKES, R. & OLSEN, J. *Teacher thinking: a new perspective on persisting problems in education*. Lisse, Netherlands: Swets and Zeitlinger, 1984.
- HATCH, E. (ed) *Second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1978 apud ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

- HOLLIDAY, A. *Appropriate methodology and social context*. Glasgow: Cambridge University Press, 1994.
- HUDELSON, S. A tale of two children: individual differences in ESL children's writing. In: Johnson, D. M. & Roen, D. H. (eds.). *Richness in writing: empowering ESL students*. White Plains, NY: Longman, 1989 apud JOHNSON, D. M. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.
- JARVIS, J. Using diaries for teacher reflection on in-service courses. *ELT Journal*, 46(2): 133-43, 1992.
- JOHNSON, D. M. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.
- JOHNSON, K. E. The vision versus the reality: the tensions of the TESOL practicum. In: FREEMAN, D. & RICHARDS, J.(eds) *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996.
- JOHNSON, R. K. Developing teachers' language resources. In: RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. (eds.) *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- KNEZEVIC, A. & SCHOLL, M. Learning to teach together: teaching to learn together. In: FREEMAN, D. & RICHARDS, J.(eds) *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996.
- KRASEN, S. & SCARCELLA, R. (eds.) *Research in second language acquisition: selected papers of the Los Angeles Second Language Research Forum*. Rowley, MA: Newbury House, 1980.
- KRASHEN S. D. & SELIGER, H. The essential contribution of formal instruction in adult second language learning. *TESOL Quaterly* 13: 573-82, 1979 apud STERN, H. H. *Fundamental concepts of language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 1983.
- KWO, O. Learning to teach English in Hong Kong classrooms: patterns of reflections. In: FREEMAN, D. & RICHARDS, J.(eds) *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996.

- LANGE, D. L. A blueprint for a teacher development program. In: RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. (eds.) *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- LANTOLF, J. P. & APPEL, G. Theoretical framework: an introduction to Vygotskian approaches to second language research. In: LANTOLF, J. P. & APPEL, G. (eds.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1994.
- LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M.H. *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman, 1991.
- LIGHTBOWN, P. M. & SPADA, N. *How languages are learned*. Hong Kong: Oxford University Press, 1993.
- LONG, M. Inside the “black box”: methodological issues in research on language teaching and learning. *Language Learning* 30:1-42, 1980.
- \_\_\_\_\_. Assessment strategies for second language acquisition theories. *Applied Linguistics*, 14 (3): 225-49, 1993.
- MEDGYES, P. *The non-native teacher*. Hong Kong: Macmillan, 1994.
- MEZIROW, J. (ed.) *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
- MICCOLI, L. S. Journal-writing as feedback and as an EFL-related-issues discussion tool. *Revista de Estudos Germânicos*, 8 (2): 59-66, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learner’s experiences in a university classroom*. Toronto: Graduate Department of Education/University of Toronto, 1997 (Tese de Doutorado não publicada).
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Língua Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- MORAN, P. R. “I’m not typical”: stories of becoming a Spanish teacher. In: FREEMAN, D. & RICHARDS, J.(eds) *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996.
- NUNAN, D. *Understanding language classrooms: a guide for teacher initiated action*. Cambridge: Prentice Hall, 1989.

- \_\_\_\_\_. Action research in the language classroom. In: RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. (eds.) *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press, 1992.
- NYIKOS, M. & HASHIMOTO, R. Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: in search of ZPD. *The Modern Language Journal*, 81(iv): 506-17, 1997.
- ODLIN, T. *Language Transfer: cross-linguistic influence in language learning*. New York: Cambridge University Press, 1989.
- OLSON, M. W. (ed.). (a) *Opening the door to classroom research*. Newark, Delaware: International Reading Association, 1990.
- \_\_\_\_\_. (b) The teacher as researcher: a historical perspective. In: OLSON, M. W. (ed.). *Opening the door to classroom research*. Newark, Delaware: International Reading Association, 1990.
- O'MALLEY, J. M. & CHAMMOT, A. U. *Learning strategies in second language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1989 apud JOHNSON, D. M. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.
- ORTENZI, D. I. B. G. Da prescrição à autonomia. In: GIMENEZ, T. (org.). *Os sentidos do projeto NAP: ensino de línguas e formação continuada do professor*. Londrina: UEL, 1999.
- OXFORD, R. *Language learning strategies*. Boston: Heinle & Heinle, 1990.
- PENNINGTON, M. C. A professional development focus for the language teaching practicum. In: RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. (eds.) *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- \_\_\_\_\_. When input becomes intake: tracing the sources of teachers' attitude change. In: FREEMAN, D. & RICHARDS, J. (eds) *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996.
- PICA, T. A. relação professor/pesquisador: múltiplas perspectivas e possibilidades. *Linguagem & Ensino*, 3(1): 55-88, 2000.

- PICA, T. A. & LONG, M. The linguistic and conversational performance of experienced and inexperienced teachers. In DAY, R. R. (ed.). *Talking to learn: conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1986 apud NUNAN, D. *Understanding language classrooms: a guide for teacher initiated action*. Cambridge: Prentice Hall, 1989.
- POLITZER, R. L. Some reflections on “good” and “bad” language teaching behaviors. *Language Learning*, 20: 31-43, 1970 apud ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. *Focus on the language classroom*. New York: Cambridge University Press, 1991.
- PORTER, P. A. et al. An ongoing dialogue: learning logs for teacher preparation. In: RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. (eds.) *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- REIS, S. Os sentidos de uma proposta de ação e reflexão no ensino de língua inglesa em escolas públicas. In: GIMENEZ, T. (org.). *Os sentidos do projeto NAP: ensino de línguas e formação continuada do professor*. Londrina: UEL, 1999.
- REGO, T.C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- RICHARDS, J. C. The dilemma of teacher education in second language teaching. In: RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. (eds.) *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Beyond training*. New York: Cambridge University Press, 1998.
- RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. (eds.) *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. New York: Cambridge University Press, 1994.
- RICHARDS, J. C. et al. Learning how to teach in the RSA Cert. In: FREEMAN, D. & RICHARDS, J.(eds) *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996.
- RUDDOCK, J. Teaching as an art, teacher research and research-based teacher education. Second Annual Lawrence Stenhouse Memorial Lecture, University of East Anglia, 1984 apud WILLIAMS, M. & BURDEN, R. L. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

- SCHACHTER, J. In search of systematicity in interlanguage production. *Studies in Second Language Acquisition*, 8:119-33, 1986 apud ODLIN, T. *Language Transfer: cross-linguistic influence in language learning*. New York: Cambridge University Press, 1989.
- SCHMIDT, R. W. & FROTA, S. N. Developing basic conversational ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In DAY, R. R. (ed.). *Talking to learn: conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1986.
- SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Cambridge, Mass: Basic Books, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- SCRIVENER, J. *Learning teaching: a guide book for English language teachers*. Hong Kong: Macmillan Heinemann, 1994.
- SELIGER, H. W. & LONG, M. H. *Classroom oriented research in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1983.
- SELIGER, H. W. & SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Hong Kong: Oxford University Press, 1989.
- SILVA, I. M. *Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras: um estudo de caso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2000 (Dissertação de Mestrado não publicada).
- SMITH, D. B. Teacher decision making in the adult ESL classroom. In: FREEMAN, D. & RICHARDS, J.(eds) *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996.
- SPADA, N. Observing classroom behaviors and learning outcomes in different second language programs. In: RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. (eds.) *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann, 1975 apud WALLACE, M. J. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Glasgow: Cambridge University Press, 1991.
- STERN, H. H. *Fundamental concepts of language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 1983.



- STONES, E. & MORRIS, S. *Teaching practice: problems and perspectives*. London: Methuen, 1972 apud WALLACE, M. J. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Glasgow: Cambridge University Press, 1991.
- TELLES, J. A. *Being a language teacher: stories of critical reflection on language and pedagogy*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto, 1996 (Tese de Doutorado não-publicada).
- TSUI, A. B. M. Learning how to teach ESL writing. In: FREEMAN, D. & RICHARDS, J.(eds) *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996.
- ULICHNY, P. What's in a methodology? In: FREEMAN, D. & RICHARDS, J.(eds) *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996.
- UNDERHILL, A. Preface to The Teacher Development Series in SCRIVENER, J. *Learning teaching: a guide book for English language teachers*. Hong Kong: Macmillan Heinemann, 1994.
- UR, Penny. Teacher training, teacher development. In: *English Teaching Professional*, 8:21, 1998.
- Van LIER, L. *The classroom and the language learner*. London: Longman, 1988.
- WALLACE, M. J. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Glasgow: Cambridge University Press, 1991.
- \_\_\_\_\_. Structured reflection: the role of the professional project in training ESL teachers. In: FREEMAN, D. & RICHARDS, J.(eds) *Teacher learning in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996.
- WHITE, L. et all. Input enhancement and L2 question formation. *Applied Linguistics*, 12: 417-32, 1991.
- WILLIAMS, M. & BURDEN, R. L. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

WRIGHT, T. Understanding classroom role relationships. In: RICHARDS, J. C. & NUNAN, D. (eds.) *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press, 1990.

ZEICHNER, K. M. & LISTON, D. P. *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996.

## ANEXO A

## Versão Original das Categorias de Richards (1998:159)

TOPICS THE TEACHERS WROTE ABOUT

---

**1. Theories of teaching***Theories and beliefs about teaching and learning*

- a belief or conviction (e.g., what constitutes good language teaching)
- an expert's views (e.g., referring to Krashen's views about language)
- a justification for something (e.g., describing a theory to justify something the teacher did)
- a personal opinion (e.g., expressing an opinion about the value of classroom observation)

*Applying theories to classroom practice*

- how a theory was applied (e.g., trying out a questioning strategy described in a lecture)
- contradictions between theory and practice (e.g., describing why a classroom incident does not support a theory)
- how theories changed (e.g., how classroom experience changes the teacher's theory)

**2. Approaches and methods***Approaches and methods in teaching*

- an approach or a procedure (e.g., the teacher's approach to the teaching of reading skills or the procedures used during a listening lesson)

*The content of a lesson* (e.g., a description of the content of a grammar lesson)

*The teacher's knowledge*

- pedagogical knowledge (e.g., knowledge about the demands of class tasks)
- knowledge and experience (e.g., pointing out how one's teaching has become more student-focused)

*The learner's background information* (e.g., pointing out that students have little opportunity to practice English outside the classroom)

*The school context*

- the relation between teaching and the school context (e.g., how administrative constraints or school policies affect teaching)

### 3. Evaluating teaching

#### *Evaluating lessons*

- positive evaluations of lessons (e.g., commenting that the lesson went well because all students were active in it)
- negative evaluations of lessons (e.g., pointing out that the lesson failed to achieve its goals)

#### *Diagnosing problems*

- student's problems (e.g., difficulties students had with particular grammar items)
- classroom interaction (e.g., a planned grouping arrangement did not work because of problems students had interacting)
- teacher's problems (e.g., the teacher did not have time or energy to mark the students' homework)

#### *Solutions to problems*

- alternative ways of presenting a lesson (e.g., beginning a lesson in a different way)
- deciding on a plan of action (e.g., deciding to use role play activities more often)
- seeking solutions from the tutor (e.g., asking for ways of overcoming particular difficulties)

### 4. Self-awareness

#### *Perceptions of themselves as teachers*

- their teaching style (e.g., describing the style of teaching they feel more comfortable with, such as a teacher-centered style)
- comments on their language proficiency (e.g., saying that they do not speak English fluently)

#### *Recognition of personal growth*

- how confidence has developed (e.g., describing how the teacher is less affected by problems that arise from teaching than before)

#### *Setting personal goals*

- self-development (e.g., identifying aspects of one's teaching to work on in the future)

**ANEXO B**

**Cópia da Solicitação de Autorização para Coleta de Dados Enviada à Coordenação do  
CENEX**

**ANEXO C**

**Cópia da Solicitação de Autorização para Coleta de Dados Apresentada às Alunas do Curso**

## ANEXO D

### Questionário de Avaliação

- 1- Como você avalia a experiência de refletir sobre as suas aulas? Você acha que foi útil ou não? Por quê?
- 2- O que você considerou positivo ou negativo sobre esta experiência?
- 3- Você já tinha feito algo parecido antes? (se afirmativo, por favor comente)
- 4- O que você acha que aprendeu a partir desta experiência?
- 5- Você acredita que refletir sobre suas aulas teve um efeito positivo sobre a sua maneira de ensinar? Qual?
- 6- Você acredita que refletir sobre suas aulas teve um efeito positivo sobre o seu processo de aprender a ensinar? Qual?
- 7- Compare você hoje com você mesma antes de participar desta pesquisa. Você vê alguma mudança? Qual?
- 8- O que você não conseguiu mudar?
- 9- Em termos de seu comportamento como professora de língua estrangeira, o que você acha que vai passar a fazer em suas aulas em decorrência da auto-observação? O que você acha que vai continuar a fazer? O que você acha que vai parar de fazer?
- 10- Você acredita que seu desempenho futuro como professora será diferente devido à sua participação nesta pesquisa? Por quê?
- 11- Você acredita que seus alunos foram beneficiados porque você participou desta pesquisa? Como?
- 12- Você acredita que uma experiência como esta seria positiva para outros professores? Por quê?
- 13- O que você modificaria ou acrescentaria para melhorar o uso da reflexão como instrumento de auto-desenvolvimento do professor de língua estrangeira?
- 14- Faça outros comentários que desejar:

## ANEXO E

### Exemplos dos Trechos Categorizados

A relação final de categorias reflexivas apresenta quatro grandes conjuntos de categorias: Teorias de Ensino; Abordagens e Métodos; Avaliações do Ensino; Auto-percepção. Cada um desses conjuntos foi dividido em dois ou mais subconjuntos, os quais contêm pelo menos uma categoria reflexiva cada. No total, a relação expandida de categorias reflexivas contém 31 categorias diferentes. Neste anexo, será apresentada uma descrição de cada uma dessas categorias, juntamente com exemplos encontrados nos dados para cada uma delas.

Cada exemplo apresentado foi selecionado a partir da entrevista de retrospectiva em que a categoria a que ele se refere ocorreu mais vezes, de acordo com a tabela de quantificação apresentada no anexo F. Contudo, os exemplos assim selecionados nem sempre eram os mais representativos da categoria. Nos casos em que isso aconteceu, um outro exemplo que melhor representasse a totalidade dos trechos incluídos na categoria foi selecionado aleatoriamente. Nas categorias em que a variedade de exemplos era muito grande foram apresentados dois exemplos. Em cada exemplo, o trecho específico que se refere à categoria em questão foi colocado em *itálico*.

#### **I – Teorias de Ensino**

O primeiro dos quatro grandes conjuntos de categorias reflexivas é Teorias de Ensino e foi dividido em dois subconjuntos: Teorias e crenças sobre ensino e aprendizagem; Aplicação de teorias à prática de sala de aula.

##### **1 – Teorias e Crenças sobre Ensino e Aprendizagem**

Este subconjunto contém quatro categorias reflexivas: uma crença ou convicção; a visão de um especialista; uma justificativa para algo; uma opinião pessoal. Uma descrição detalhada dessas categorias, seguida de seus exemplos, é apresentada a seguir.



- Uma crença ou convicção

Nesta categoria foram incluídos os trechos das entrevistas de retrospectiva onde a informante se referiu às suas crenças e convicções sobre assuntos relacionados ao ensino e à aprendizagem de LE. Essas poderiam ser tanto crenças e convicções pessoais quanto aquelas amplamente difundidas e aceitas na área da LALE.

Exemplo:

**I** – “Aquele exercício lá do vocabulário, dos verbos de comida, de cozinhar ...

[Outros comentários não relevantes para esta categoria]

**I** – “Ways of Cooking”. É. Aí, não ía ter muito a ver com o que a gente já estava falando, a lição era sobre quantidade, né, “quantifiers”, “countability”, e aí eu não quis ficar aumentando mais ... porque, *pra dar vocabulário assim é muito ... não pode só ir jogando assim ...*

**P** – Perdido assim, né.

**I** – *É, tem que ter contexto. (...)*”

**Segunda Entrevista – p. 12 (discussão da aula gravada em 06/05/99)**

- A visão de um especialista

Nesta categoria foram incluídos os trechos em que a informante referiu-se a pessoas consideradas especialistas na área de ensino/aprendizagem de LE. Especificamente, esses trechos representam momentos em que a informante citou idéias e técnicas aprendidas com seus professores universitários, durante o seu curso de Letras, ou com os supervisores do CENEX, durante reuniões e cursos de treinamento.

Exemplo:

**P** – “Bom, primeiro eu queria te perguntar sobre esses símbolos de correção de redação. Como você ficou conhecendo isso, onde você aprendeu?... você já passou por essa experiência de alguém corrigir seus trabalhos assim ?...”

**I** – Já. *Eu conheci esse processo, essa maneira de corrigir o writing com ... duas professoras minhas... uma de língua inglesa, que ela corrigia o writing assim, e na disciplina de produção de textos. E, ... aí eu acho que é o melhor, ainda mais pra esse tipo de aluno, que quer ter um conhecimento da língua mas ... não precisa ser muito detalhado. Então, eu acho que isso ajuda muito (...)*”

**Terceira Entrevista – p. 1 (discussão da aula gravada em 11/05/99)**

- Uma justificativa para algo

Os trechos incluídos nesta categoria representam os momentos em que a informante justificou sua atuação dentro da sala de aula com base em alguma teoria de ensino/aprendizagem de LE ou com base em alguma crença ou convicção pessoal.

Exemplo:

**I** – “Eu não sou muito a favor de mandar aluno ler em sala, não. Porque ... tem o lado bom, você fazer ele ler, ele treina, de alguma maneira pode ajudar, mas ... *eu acho que ... quando você está lendo você não presta muita atenção, igual se você estivesse lendo em voz baixa, ou se uma pessoa estivesse lendo e você estivesse só seguindo a leitura.* Então, eu não gosto muito de mandar aluno ler em sala, não. Se eu mandar ler, mando ler em silêncio. Não gosto de ficar mandando ler alto, não. Só se quiser.”

**Terceira Entrevista – p. 9 (discussão da aula gravada em 11/05/99)**

- Uma opinião pessoal

Nesta categoria foram incluídos os trechos em que a informante expressou sua opinião sobre assuntos variados, como a importância da observação de aula, a dificuldade de encontrar certos materiais didáticos de apoio, a precariedade do sistema de ensino brasileiro ou qualquer outro julgamento de valor feito sobre questões de ensino e aprendizagem de LE durante as entrevistas.

Exemplos:

**P** – “Agora, as questões de verdadeiro e falso que você elaborou sobre o vídeo ... tem alguma que tenha a ver com a matéria que você estava dando no livro?”

**I** – Não, não. É compreensão mesmo, né, “listening comprehension”, então, assim, eu acho que se tiver alguma coisa a ver com o que elas estão vendo, legal, *mas não é fácil você achar uma coisa que seja interessante e que abrange o que elas estão vendo.* Então, acho que não. Eu não me preocupei de ser alguma coisa que elas estavam vendo, não.”

**Quinta Entrevista – p. 6 (discussão da aula gravada em 18/05/99)**

**P** – “E questão de cola? Você se preocupa com isso?”

**I** – Ah, *eu acho que esse negócio de cola é bobeira. Ficar brigando com aluno por causa de cola, não tem nada a ver.* Então, eu ... na hora que eu vi ali, que elas já estavam sentadas juntas, eu falei “ah, não. Vou deixar. Não tem problema, não.”

**Quinta Entrevista – p. 9 (discussão da aula gravada em 18/05/99)**

## 2 – Aplicação de teorias à prática de sala de aula

Este subconjunto contém três categorias reflexivas: como uma teoria foi aplicada; contradições entre teoria e prática; como as teorias mudaram. A seguir, apresento a descrição detalhada de cada uma dessas categorias, juntamente com seus exemplos.

- Como uma teoria foi aplicada

Nesta categoria foram incluídos todos os trechos em que a informante descreveu a maneira como ela aplicou uma teoria ou sugestão de um especialista em sua sala de aula. Essa teoria ou sugestão pode ter sido aprendida num livro, numa palestra ou num curso de treinamento. Pode, também, ter sido experienciada pela própria informante durante seu curso de graduação ou em outros cursos anteriores.

Exemplo:

I – “Eu procuro usar [o quadro], né, dessa maneira ... Porque ... geralmente, quando eu estou usando mais o quadro, igual no caso do ‘ing’, eu uso ali a maior parte do quadro ... *mas eu deixo sempre lá o canto, assim, eu vou colocando o vocabulário que elas têm dúvidas, ou alguma palavra que elas pedem ... como é que escreve ... e outros vocabulários, eu escrevo lá, ... eu deixo o canto para isso ... porque aí pode deixar lá, e elas vão vendo as palavras novas ...* e fica mais organizado, eu não preciso ficar escrevendo e apagando, eu deixo lá. (pausa) *E isso eu peguei de uma professora minha de espanhol. Isso eu achava interessante, ela deixar, assim, um lugarzinho lá pro ... vocabulário.”*

**Primeira Entrevista – p. 10 (discussão da aula gravada em 04/05/99)**

- Contradições entre teoria e prática

Esta categoria inclui os trechos representativos dos momentos em que a informante identificou algum tipo de contradição entre as teorias de ensino/aprendizagem que ela conhece e a aplicação prática dessas teorias.

Exemplo:

I – “Os alunos, eu já falei que tem uns que tem mais facilidade, tem uns que falam mesmo – acho que toda classe vai ter isso. (...) Mas, aí tem também o lado do professor, do ... *“teaching time”, que é você deixar o aluno falar mais, e fazer perguntas, e ter uma atitude em que você faça com que os alunos falem mais, em que você fale o menos possível, pra ele poder falar. Mas acho que ... eu ainda não consigo ver ... uma aula que o aluno fale mais do que o professor.”*

**Terceira Entrevista – p. 12-3 (discussão da aula gravada em 11/05/99)**

- Como as teorias mudaram

Os trechos incluídos nesta categoria representam momentos em que a informante se refere a mudanças em suas teorias, crenças e convicções devido à experiências vividas dentro de sua sala de aula.

Exemplo:

**I** – “Aí eu acho que a tradução é pra ajudar elas a entenderem, né, porque foi esse ponto na lição que deu problema, de eu esclarecer direito pra elas. (...) *E eu vi que a tradução era ... é viável, totalmente útil nessa hora, pra você poder comparar, né.* Então, aí eu quis de novo fazer essa tradução pra garantir isso, (risos) ver se elas tinham entendido mesmo. Eu acho que dá certo a tradução nessa hora, assim, eu acho que é importante.”

**Sétima Entrevista – p. 7 (discussão da aula gravada em 25/05/99)**

## II – Abordagens e Métodos

Este é o segundo dos quatro grandes conjuntos de categorias reflexivas. Ele foi dividido em cinco subconjuntos: Abordagens e métodos de ensino; Conteúdos de ensino; O conhecimento do professor; O aluno; O contexto.

### 1 – Abordagens e métodos de ensino

Este subconjunto contém apenas duas categorias: uma abordagem ou um procedimento; justificativas para o uso de uma abordagem ou procedimento. A descrição detalhada dessas categorias e seus exemplos são apresentados a seguir.

- Uma abordagem ou um procedimento

Nesta categoria foram incluídos os trechos em que a informante descreveu uma abordagem utilizada para ensinar determinado conteúdo didático ou os procedimentos usados durante uma tarefa ou atividade.

Exemplo:

**I** – “(...) Porque ... é por causa da pronúncia. *Em vez de eu falar “não, não é assim, é assim”, aí eu vou e repito a frase certa.*

**P** – E você acha que elas notam?

**I** – Notam, eu acho que elas notam. E ... *mas se for alguma coisa específica, se for uma palavra muito complicada, aí eu chamo atenção pra aquela palavra.*”

**Primeira Entrevista – p. 19 (discussão da aula gravada em 04/05/99)**

- Justificativas para o uso de uma abordagem ou procedimento

Esta categoria inclui os trechos em que a informante justifica o uso de uma abordagem ou procedimento de ensino. Os trechos aqui incluídos diferem dos trechos incluídos na categoria “uma justificativa para algo”, descrita acima, porque aqui as justificativas usadas pela informante não são baseadas em teorias, crenças, convicções ou opiniões pessoais.

Exemplo:

**P** – “Essa atividade, você começou lendo as idéias que eles estavam sugerindo pra ajudar o ambiente, a ecologia, ... e aí, no início você estava perguntando se elas concordam, se não concordam, o que elas fazem na casa delas, etc. Depois, do terceiro em diante eu achei que você não perguntou mais se elas concordavam ou não. O que aconteceu? Por que você mudou o foco da atividade?”

**I** – *Ah, porque eu acho que aí elas tiveram muita dúvida de vocabulário. Acho que as dúvidas de vocabulário acabaram ... desviou o foco da atividade que era pra falar só do ‘agree or don’t agree’ ...”*

**Terceira Entrevista – p. 7 (discussão da aula gravada em 11/05/99)**

## 2 - Conteúdos de ensino

Este subconjunto também contém apenas duas categorias: o conteúdo de uma lição ou atividade; o material didático. A seguir, apresento a descrição dessas duas categorias, juntamente com seus exemplos.

- O conteúdo de uma lição ou atividade

Nesta categoria foram incluídos os trechos em que a informante descreveu o conteúdo de uma lição ou de uma atividade.

Exemplo:

**I** – “Nessa hora ... a gente estava continuando a lição sobre ... *aparências, adjetivos para aparência física, pra descrever pessoas* ... eu já tinha terminado com isso na aula passada, e essa aula eu estava continuando pra ... quer dizer, *na aula passada foi só mais pra pegar a estrutura, como é que fala o verbo, a diferença do ‘look – look like’, e agora essa foi mais pra pegar os adjetivos, pra eles aprenderem esses adjetivos para descrever as pessoas.*”

**Primeira Entrevista – p. 3 (discussão da aula gravada em 04/05/99)**

- O material didático

Esta categoria inclui os trechos em que a informante teceu comentários sobre as características do livro didático ou de atividades e exercícios nele propostos.

Exemplo:

I – “*Esse ‘grammar file’ no livro ... O livro sugere, assim: ‘gasta tantos minutos, só faz a leitura’. Aí pronto, vê se tem dúvida. Mas eu acho que é muito chato, assim, ficar só lendo, lendo. Porque já é uma coisa chata ficar falando de gramática, regra, e esses detalhes todos. Aí, só ler e pronto, acabou, eu acho muito mais ... (...) Mas esse livro, ele é comunicativo, mas ... Esse negócio de comunicativo, isso é complicado ... nem sei o que é comunicativo.*”

**Sétima Entrevista – p. 6 (discussão da aula gravada em 25/05/99)**

### 3 – O conhecimento do professor

Este subconjunto contém também somente duas categorias: conhecimento pedagógico; conhecimento e experiência. A seguir, a descrição dessas duas categorias e seus exemplos são apresentados.

- Conhecimento pedagógico

Os trechos incluídos nesta categoria representam momentos em que a informante revelou seus conhecimentos pedagógicos, ou seja, aqueles relacionados às tarefas e atividades pedagógicas.

Exemplos:

I – “*Eu acho que ... com pouca [gente na] turma ... tem o lado positivo ... tem o lado bom de você conhecer, você pode dar mais atenção pra cada um individualmente. (...) Eles [os alunos] têm mais como trabalhar, trocam informação, mas ... agora ... quando [o aluno] falta, aí o lado ruim é isso, quando falta, fica muito pouca gente, e fica ruim, assim ... parece que você não pode fazer muita coisa, o ritmo cai, e você não pode avançar muito.*”

**Quarta Entrevista – p. 1 (discussão da aula gravada em 13/05/99)**

I – “*Esse tipo de exercício de pronúncia, eu não acho assim tão necessário, mas eu acho que ajuda pra saber distinguir, os sons ... Também, quando precisar de consultar dicionário ... pra elas saberem como que lê aquela palavra nova que elas estão procurando ... vai saber com a ajuda desses exercícios de pronúncia.*”

**Segunda Entrevista – p. 2 (discussão da aula gravada em 06/05/99)**

- Conhecimento e experiência

Nesta categoria foram incluídos os trechos onde a informante revelou conhecimentos advindos da sua experiência como professora, isto é, aqueles conhecimentos que ela adquiriu a partir de sua própria prática de sala de aula.

Exemplo:

I – “Começando esse exercício aí, esse ‘taking things back’, eu me lembrei de uma coisa. *Que de umas aulas pra cá, eu tenho mostrado mais no livro, em vez de ir só lendo, falar assim ‘número tal’, e aí ‘é pra fazer isso’ ... aí eu passei a mostrar mais, assim, no livro, ‘isso aqui, e tal’ [apontando para o livro], porque ... sempre eu via que a MF ficava muito perdida ... ela tem mais dificuldade de pegar as coisas. Então, eu achei que mostrando assim ía ser mais fácil pra elas seguirem, pra elas se acharem. Eu percebi isso observando mesmo, na hora que eu começava uma coisa, eu via que sempre a MF custava a ver onde que era, ou ía e perguntava a outra do lado e ...”*

**Sexta Entrevista – p. 5-6 (discussão da aula gravada em 20/05/99)**

#### 4 – O aluno

Como os anteriores, este subconjunto também contém apenas duas categorias: as informações prévias do aluno; percepções sobre o aluno. A seguir, apresento a descrição dessas duas categorias e seus exemplos.

- As informações prévias do aluno

Nesta categoria encontram-se os trechos em que a informante demonstrou estar ciente do conhecimento anterior e das informações prévias de suas alunas, como aquilo a que elas tinham acesso fora da sala de aula ou os pontos gramaticais que elas estavam vendo pela primeira vez.

Exemplos:

I – “Eu acho que ... elas tiveram dúvidas, mas eu acho que foi normal, *porque era o que elas estavam vendo de novo*[pela primeira vez], que era esse ‘phrasal verb’, o ‘try on’.”

**Quinta Entrevista – p. 3 (discussão da aula gravada em 27/05/99)**

I – “(...) na outra aula que teve ... o ‘going, doing, playing’, que falava sobre esportes, a J falou mais, *porque ela faz educação física, ela está ligada a isso, então ela conhecia uma das carinhas aqui, que era pra descrever.* (...) e ela falou, porque conhecia essa velocista, e tal, que eu nem lembrava

quem era ... Então, *é uma coisa que ela gosta, que ela sabia e se interessa, então ela falou mais.*”

**Quinta Entrevista – p. 7 (discussão da aula gravada em 27/05/99)**

- Percepções sobre o aluno

Nesta categoria foram incluídos os trechos em que a informante se refere às características pessoais de suas alunas, como timidez, auto-confiança ou dificuldades com a língua.

Exemplo:

**I** – “(...) ... *é porque elas [as alunas] já tem dificuldade, (...) porque elas não são de falar ... Porque a ML, ela já é falante, ela já conversa com todo mundo, já fala mesmo, naturalmente, já é personalidade dela. As duas [J e MF] já são mais tímidas... e ainda tem mais dificuldade com a língua.*”

**Sexta Entrevista – p. 6 (discussão da aula gravada em 20/05/99)**

## 5 – O Contexto

Assim como todos os subconjuntos deste segundo conjunto de categorias reflexivas, este subconjunto também contém somente duas categorias: a relação entre ensino e contexto; as pressões à sala de aula. Contudo, essas duas categorias reflexivas foram subdivididas em subcategorias, conforme a discussão apresentada na seção 4.2.3 e suas subseções (Capítulo IV). Juntamente com essa discussão, foram apresentados exemplos para cada uma das categorias, por isso esses exemplos não serão novamente apresentados aqui.

## III – Avaliações do Ensino

Este é o terceiro dos quatro grandes conjuntos de categorias reflexivas e foi dividido em três subconjuntos: Avaliação de aulas; Diagnóstico de problemas; Solução de problemas.



## 1 – Avaliação de aulas

Este subconjunto contém apenas duas categorias reflexivas: avaliações positivas; avaliações negativas. A descrição dessas duas categorias e seus exemplos são apresentados abaixo.

- Avaliações positivas

Os trechos incluídos nesta categoria representam as ocasiões em que a informante teceu comentários positivos sobre suas aulas ou sobre os eventos nela ocorridos.

Exemplo:

I – “Ah, eu já tinha pensado que eu ía falar de um filme. Eu já tinha pensado que eu ía dar um exemplo, assim, de um filme, mas não estava muito claro que era o ‘Titanic’. Aí, na hora que eu lembrei, ... eu sei que elas tinham assistido. Porque é um filme que todo mundo sabe. Então, eu achei que seria bom usar ele (risos). *E foi bom que tinha gente que já tinha assistido e gente que não tinha assistido. Então ... foi bom por isso, porque teve uma que não tinha assistido, aí foi melhor ainda.*”

**Sétima Entrevista – p. 11 (discussão da aula gravada em 25/05/99)**

- Avaliações negativas

Esta categoria inclui os trechos em que a informante teceu comentários negativos sobre suas aulas ou sobre os eventos nela ocorridos.

Exemplo:

I – “É ... *esse texto ... essa introdução faltou ser ... trabalhada um pouco mais. Eu acho que eu fiquei muito restrita*, só perguntei a elas isso, mas eu podia ter envolvido elas mais com esse título, [podia ter perguntado] porque os pássaros morreram e ... e, não sei, pra ver se elas ficavam mais interessadas, pra ver se o texto parecia mais interessante. *Eu acho que faltou um pouco isso, no ‘pre-reading’. (...) Eu ... acho que eu tinha que ter preparado melhor esse ‘pre-reading’.*”

**Sétima Entrevista – p. 11 (discussão da aula gravada em 25/05/99)**

## 2 – Diagnóstico de problemas

Este subconjunto contém três categorias: problemas dos alunos; interação de sala de aula; problemas do professor. A descrição detalhada dessas categorias, seguida de seus exemplos, é apresentada a seguir.

- Problemas dos alunos

Nesta categoria foram incluídos os trechos onde a informante se refere a dificuldades que suas alunas tiveram com determinados conteúdos didáticos ou problemas por elas enfrentados ao realizarem alguma tarefa.

Exemplo:

**P** – “Você achou que elas tiveram muita dificuldade nesse ponto [substantivos contáveis e incontáveis]?”

**I** – *Ah, achei. Eu achei muito complicado. Mas, aí, acho que tem o lado ... de já ter esse ponto da gente não ter isso aqui na língua [portuguesa] e elas quererem comparar, e também o método, o jeito que eu dei. Não sei, eu acho que ficou meio complicado, elas tiveram dificuldade.”*

**Quarta Entrevista – p. 3 (discussão da aula gravada em 13/05/99)**

- Interação de sala de aula

Esta categoria inclui os trechos em que a informante menciona dificuldades que suas alunas tiveram devido à problemas relacionados à interação entre elas ou com a professora.

Exemplo:

**I** – “Essa palavra, eu acho que elas ficaram com mais dúvida. Porque elas não estavam conseguindo associar o que era o ‘cap’, porque que é ‘snowcapped’. E eu ... acho que eu demorei a ... porque eu expliquei o ‘cap’, e tal, mas aí, eu não fiz a associação direito pra elas. Eu falei que ‘cover the head’, então ‘cover the volcano... with snow’. *E eu acho que ... por isso que elas demoraram a perceber mais, porque eu custei a explicar ... demorou mais pra explicar, a associar, pra elas pra ficar mais fácil.”*

**Quarta Entrevista – p. 11 (discussão da aula gravada em 13/05/99)**

- Problemas do professor

Os trechos incluídos nesta categoria se referem aos problemas relacionados à pessoa da informante que trouxeram conseqüências para a sala de aula, como momentos em que ela tem dificuldades para pensar em exemplos, situações em que ela deixou de realizar alguma idéia planejada anteriormente ou enganos na correção de tarefas das alunas.

Exemplo:

**P** – “Alí você estava comentando um ítem [do ‘listening comprehension’] sobre a questão das cadeiras, porque [a personagem] sentou na mesa e tinha mais cadeiras em volta. Foi esse ítem que você falou que corrigiu errado?”

**I** – Foi. Porque era ‘he doesn’t care ...’ – ele não se importava de ela sentar na mesa. E na verdade ele se importou. Então, era pra ser falso, porque ele ‘cares’. Aí, elas colocaram verdadeiro e eu, na hora de eu corrigir, eu me enganei. Foi falta de atenção... Sorte que a V, que foi a única que tinha acertado (risos), então era a única que eu tinha marcado errado, né, aí ela veio me questionar. Aí eu consertei pra ela e tive que consertar das outras.”

**Sétima Entrevista – p. 1 (discussão da aula gravada em 25/05/99)**

### 3 – Solução de problemas

Este subconjunto também contém três categorias: formas alternativas de apresentar uma lição; decisão de adotar um plano de ação; formas de buscar ajuda. A seguir apresento a descrição detalhada dessas categorias, seguida de seus exemplos.

- Formas alternativas de apresentar uma lição

Nesta categoria foram incluídos todos os trechos em que a informante se referiu a maneiras alternativas para apresentar ou desenvolver uma atividade ou tarefa discutida durante as entrevistas de retrospectiva.

Exemplo:

**I** – “Essa coisa aí do ‘enough’ e do ‘too’, eu acho que ... *se ... logo ali no começo, eu já tivesse falado, colocado ‘enough = sufficient, necessary’ e ‘too = more than necessary’ ... acho que desde o começo eu já devia ter colocado pra ficar mais claro pra elas.* Eu acho que aí poderia ser mais claro, porque não ficou muito claro, não. (...) *inclusive, até pra outra turma eu já vou fazer assim, pra ver se vai dar.*”

**Quarta Entrevista – p. 13 (discussão da aula gravada em 13/05/99)**

- Decisão de adotar um plano de ação

Nesta categoria foram incluídos os trechos onde a informante mencionou suas decisões tomadas a partir das reflexões realizadas durante as entrevistas ou a partir da sua própria experiência.

Exemplo:

I – “Ah! Por que todas sentam sempre no mesmo lugar? Eu não sei, não. Isso aí, desde a primeira aula que foi daquele jeito. (...) Mas eu ... já até pensei isso, em casa, que *eu vou, agora quando tiver trabalho em par, em grupo, vou mandar elas trocarem um pouco*, porque ficar só com a mesma aluna fica ... tem que mudar pra também ver as outras ... né, as conversas diferentes, então, ajuda.”

**Primeira Entrevista – p. 13 (discussão da aula gravada em 04/05/99)**

- Formas de buscar ajuda

Os trechos incluídos nesta categoria representam as diferentes formas que a informante utiliza para buscar ajuda nas situações que ela não consegue solucionar sozinha. Essas situações tanto podem estar relacionadas a problemas com alunos quanto a dificuldades pessoais com a língua ou com atividades de ensino.

Exemplos:

P – “Então você está falando que esse vocabulário você é que quis dar pra elas?

I – É.

P – E você foi buscar essa informação em algum lugar ou você já sabia isso?

I – Não, algumas eu já sabia e, *peguei no dicionário, no Longman, que tem, né, ‘describing people’, tem um desenho de um tanto de gente, só de descrever pessoas, tinha até esses estilos de cabelo* (risos).”

**Primeira Entrevista – p. 4 (discussão da aula gravada em 04/05/99)**

I – “(...) Então, isso tinha no ‘teacher’s guide’. Então, *tem umas coisinhas assim que tem no ‘teacher’s guide’, umas informações assim. E ... às vezes, outras coisas, assim, que eu preciso ir atrás, né, eu preciso pesquisar, pra poder ficar preparada pra aula*. Eu acho isso interessante.”

**Sétima Entrevista – p. 4 (discussão da aula gravada em 25/05/99)**

#### IV – Auto-percepção

O último dos quatro grandes conjuntos de categorias reflexivas é Auto-percepção. Este quarto conjunto também foi dividido em três subconjuntos: Percepções de si mesmo como professor; Reconhecimento de crescimento pessoal; Estabelecer objetivos pessoais.

## 1 – Percepções de si mesmo como professor

Este subconjunto contém três categorias reflexivas: seu estilo de ensinar; seu estilo de aprender; comentários sobre sua proficiência na língua. Essas categorias, seguidas de seus respectivos exemplos, são descritas abaixo.

- Seu estilo de ensinar

Nesta categoria foram incluídos os trechos em que a informante se referiu à sua maneira preferida de ensinar uma habilidade ou às técnicas e abordagens com as quais mais se identifica.

Exemplos:

I – “(...) Mas agora pelo que eu estou vendo eu sou meio devagar (...) mas por causa disso. *Porque eu também não gosto de ficar ... apressando o aluno e ... passar por cima das coisas por causa de tempo (...) Então, isso eu não gosto.*”

**Primeira Entrevista – p. 5 (discussão da aula gravada em 04/05/99)**

I – “(...) Às vezes, *ficar corrigindo toda hora eu não gosto. Acho que uma vez ou outra, só uma palavra difícil, aí eu posso corrigir.* Geralmente, você não sabe se o aluno acha ruim de ser corrigido, ou não. Então, *acho melhor ser mais discreta ... às vezes, só se for uma coisa mais complicada, aí você enfatiza, ou manda todo mundo repetir junto (...)* Eu não gosto. Eu acho que inibe o aluno ... ele fica desestimulado, porque está errando. *Aí, eu corrijo, assim, como se fosse corrigindo no geral, ou como se estivesse falando pra todo mundo, ao invés de chamar a atenção de um aluno.*”

**Quarta Entrevista – p. 11-2 (discussão da aula gravada em 13/05/99)**

- Seu estilo de aprender

Esta categoria inclui os trechos em que a informante se referiu ao seu estilo preferido de aprender, seja no curso de graduação, seja em outras experiências de aprendizagem passadas.

Exemplo:

I – “Como aluna, desde que eu comecei a estudar inglês, *eu nunca fui de fazer, assim, caderninho, fazer uma coisa pra juntar vocabulário, ou mesmo ficar estudando vocabulário.* Mas por isso também que eu ainda sou meio deficiente nessa parte, né, tenho que reconhecer.”

**Oitava Entrevista – p. 4 (discussão da aula gravada em 27/05/99)**

- Comentários sobre sua proficiência na língua

Nesta categoria foram incluídos os trechos onde a informante teceu comentários sobre suas dificuldades com a língua inglesa.

Exemplos:

**P** – “O que você acha que é mais difícil para um professor não-nativo?”

**I** – Eu ... acho que ... a língua, porque, às vezes, pra você explicar uma coisa, você ter que ficar só falando no Inglês ... falta alguma coisa, assim, porque você não é nativo, você não tem a fluência, assim, ou não fala muito bem, né, quase igual o nativo. Então fica meio difícil pra se expressar, às vezes ... *... pelo menos pra mim, é a minha dificuldade, né, com a língua ...*”

**Quarta Entrevista – p. 3 (discussão da aula gravada em 13/05/99)**

**I** – “Como aluna, desde que eu comecei a estudar inglês, eu nunca fui de fazer, assim, caderninho, fazer uma coisa assim de juntar vocabulário, ou mesmo ficar estudando vocabulário. *Mas por isso também que eu ainda sou meio deficiente nessa parte, né, tenho que reconhecer.*”

**Oitava Entrevista – p. 4 (discussão da aula gravada em 27/05/99)**

## 2 – Reconhecimento de crescimento pessoal

Este subconjunto contém apenas uma categoria reflexiva: como a pesquisa ajudou. Essa categoria, seguida de seu exemplo, é descrita a seguir.

- Como a pesquisa ajudou

Nesta categoria foram incluídos os trechos onde a informante mencionou a importância da sua participação nesta pesquisa para o seu desenvolvimento profissional.

Exemplo:

**P** – “É ... eu acho que por hoje é só. O que você achou da experiência?”

**I** – Eu gostei. Gostei muito. *Eu achei, nossa, super produtivo pra mim, super ... está me ajudando demais, está ótimo, muito legal mesmo.*”

**Primeira Entrevista – p. 23 (discussão da aula gravada em 04/05/99)**

### 3 – Estabelecer objetivos pessoais

Este é o último subconjunto da relação de categorias reflexivas e contém duas categorias apenas: auto-desenvolvimento; planos para o futuro. A seguir, apresento a descrição dessas duas categorias, juntamente com seu exemplos.

- Auto-desenvolvimento

Nos trechos incluídos nesta categoria, a informante identifica aspectos de sua maneira de ensinar que precisam ser trabalhados e desenvolvidos. A grande maioria desses trechos ocorreu na primeira entrevista, pois foi a primeira vez que ela observou sua própria atuação dentro da sala de aula. Contudo, surgiram exemplos desses trechos também nas demais entrevistas, sendo que alguns dos aspectos identificados não chegaram a ser trabalhados no decorrer da coleta de dados desta pesquisa.

Exemplo:

**P** – “Onde você acha que esse tempo está escapando da sua mão?”

**I** – É ... eu deixo tempo pra elas falarem, então ... vai ficando (...) elas têm o tempo delas, lá, que elas fazem ... *Aí eu tento ... acelerar ou ... mas a maioria das vezes não consigo* (risos) porque ... eu fico muito ... deixando o ritmo delas, como que elas estão fazendo, então, vou deixando ... tempo pra elas pensar, falar, e tal ... então, *acho que eu tenho que saber mais administrar isso.*”

**Primeira Entrevista – p. 21 (discussão da aula gravada em 04/05/99)**

- Planos para o futuro

Os trechos incluídos nesta categoria representam os momentos em que a informante referiu-se a seus planos para o futuro, como sua vontade de estudar outras línguas estrangeiras e o desejo de melhorar seu comando da língua inglesa.

Exemplo:

**P** – “Mas isso acontece com qualquer pessoa [não-nativo]. Mas você vê isso como uma coisa muito ruim?”

**I** – Não, *mas eu gostaria de melhorar.* Eu acho que seria melhor se eu tivesse uma fluência melhor, se eu não cometesse tantos erros assim, né.”

**Primeira Entrevista – p. 8 (discussão da aula gravada em 04/05/99)**

## ANEXO F

Tabela de Quantificação dos Trechos Analisados sob cada Categoria Reflexiva

Categorias		1ª. Ent.	2ª. Ent.	3ª. Ent.	4ª. Ent.	5ª. Ent.	6ª. Ent.	7ª. Ent.	8ª. Ent.	Total	
Teorias de Ensino	Teorias e Crenças	Crença	06	14	06	04	06	04	11	07	58
		Visão	Ø	Ø	04	Ø	02	01	Ø	03	10
		Justific.	03	03	05	03	04	03	04	02	27
		Opinião	02	02	02	03	05	Ø	04	02	20
	Aplicação	Aplicação	02	01	02	Ø	01	Ø	01	Ø	07
		Contrad. Teor/Prat.	Ø	Ø	03	Ø	Ø	Ø	03	01	07
Mudanças		Ø	Ø	01	Ø	Ø	01	03	01	06	
Abordagens e Métodos	Abordag. Métodos	Abordagem	02	04	01	01	01	01	01	Ø	11
		Justificativas	06	14	07	04	03	03	05	01	43
	Cont.	Conteúdo	03	01	02	Ø	01	02	05	02	16
		Material Didático	02	03	01	01	02	01	07	04	21
	Conhec.	Pedagógico	01	05	01	06	01	Ø	03	01	18
		Experiência	Ø	Ø	02	01	02	02	02	Ø	09
	Aluno	Inform. prévias	04	02	02	01	Ø	03	03	Ø	15
		Percep.	08	08	04	02	05	10	Ø	01	38
	Contexto	Relação Ens/Cont	Ø	01	03	01	Ø	01	Ø	Ø	06
		Pressões	16	17	01	06	06	07	03	01	57
Avaliações do Ensino	Aulas	Aval. Positivas	05	Ø	02	04	06	04	03	01	25
		Aval. Negativ.	02	05	01	10	03	01	02	01	25
	Prob.	Alunos	01	01	01	07	01	01	04	02	18
		Interação	01	Ø	Ø	02	01	01	01	Ø	06
		Prof.	Ø	01	03	02	01	02	03	Ø	12
	Soluç.	Alternat.	02	02	01	03	01	Ø	01	01	11
		Plano	06	Ø	02	Ø	01	03	01	Ø	13
		Ajuda	02	Ø	Ø	02	Ø	Ø	03	01	08
Auto-percepção	Percepções de Si	Estilo de Ensinar	14	04	01	04	Ø	01	02	02	28
		Estilo de Aprender	02	01	01	01	Ø	Ø	Ø	04	09
		Proficiên	02	Ø	Ø	03	Ø	01	02	01	09
	Cresc.	Como a Pesquisa ajudou	05	Ø	03	Ø	01	Ø	03	01	13
	Objet.	Auto-desenv.	17	02	03	01	Ø	02	05	01	31
		Futuro	02	Ø	Ø	01	01	01	Ø	Ø	05
<b>Total</b>		114	91	66	73	57	56	85	41	582	